

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



APRENDER A ENSINAR: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA DOCENTE

Marconi Augusto Martins Luna

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação

Dissertação Orientada pela Prof^a. Doutora Paula Guimarães

2021

Dedico este trabalho à minha família e a todos aqueles que acreditam que, mais do que uma utopia, a educação é um caminho de transformação.

RESUMO

A presente investigação tem por objetivo contribuir para a compreensão sobre como os professores aprendem a ensinar. Buscou-se interpretar como os professores desenvolveram saberes para ensinar durante a formação inicial, nas ações de formação contínua e na prática profissional. Partiu-se do princípio de que a formação é um processo contínuo que engloba a totalidade do ser humano, onde o indivíduo é sujeito e objeto do seu processo formativo. Esta formação resulta do conjunto constituído pelas experiências vividas na formação (inicial e contínua) e na prática de ensino e pelo sentido que se lhes atribui por meio da reflexão. Procurou-se perceber quais são os saberes do professor, como eles são adquiridos e que saberes são estes que ele mobiliza enquanto se ensina. Para o propósito desta investigação, realizou-se um estudo qualitativo baseado em entrevistas semidiretivas a quatro professoras inspirado no método auto(biográfico). Através do estudo, constatou-se que os professores adquirem saberes para além da educação formal (cursos de formação de professores e as ações de formação contínua). A formação acontece também através dos outros, do meio e da reflexão que realizam em virtude das experiências vivenciadas no cotidiano da prática de ensino. Concluímos que a formação experiencial se apresenta como uma das vias para a aquisição dos saberes da profissão docente.

Palavras-chave: Formação, Formação Experiencial, Saberes Docentes

ABSTRACT

This research aims to contribute to the understanding of how teachers learn how to teach. We sought to interpret how teachers developed knowledge to teach during initial training, in continuous training actions and in professional practice. It was based on the principle that learning is a continuous process that encompasses the totality of the human being, where the individual is subject and object of his learning process and this learning results from the set constituted by the experiences lived in training (initial and continuous) and in teaching practice as well as the meaning attributed to them through reflection. We tried to understand what the teacher's knowledge is, how it is acquired and what knowledge he/she mobilizes while teaching. For the purpose of this investigation, a qualitative study was carried out based on semi-directive interviews with four teachers inspired by the auto (biographical) method. Through the study, it was found that teachers acquire knowledge beyond formal education (initial teacher's training courses and continuous training actions). Learning also takes place through others, the environment and the reflection he/she conducts due to experiences lived in everyday teaching practice. The research argues that experiential learning is a relevant way to acquire knowledge to the teaching profession.

Keyword: Learning, Experiential Learning, Teaching Knowledge

“Feliz o homem que encontrou a sabedoria, o homem que alcançou o entendimento! Ganhá-la vale mais do que a prata, e o seu lucro mais do que o ouro”.

(Provérbios 3, 13-14)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o verdadeiro autor da vida e de todo conhecimento, que me concedeu perseverança e força para persistir nesta árdua, mas cativante caminhada rumo ao conhecimento, não obstante todas as adversidades do caminho. O meu agradecimento mais que especial.

Aos meus pais, que não mediram esforços para me educar de maneira plena, meu carinho e a minha eterna gratidão.

À minha esposa e filhas, agradeço pela paciência e pelo incentivo durante toda a fase de produção desta dissertação, mas, sobretudo, por terem deixado todos os seus planos e projetos para me acompanharem nesta busca pelo conhecimento.

À minha orientadora, a sempre sábia, solícita e paciente professora Dra. Paula Guimarães, agradeço imensamente por cada palavra de incentivo e demonstração de confiança, apesar das minhas inconstâncias durante o período de produção deste trabalho, num tempo tão adverso e inimaginável de pandemia.

À professora Dra. Natália Alves, que iluminou os meus horizontes acerca da temática desta pesquisa e à professora Dra. Carmem Cavaco pelas palavras de incentivo e pelas obras que foram aporte seguro para a produção deste trabalho. Sou-lhes bastante grato.

Aos professores do curso, agradeço por toda a partilha do conhecimento.

Aos participantes desta pesquisa, agradeço a generosidade das suas partilhas de vida, que muito contribuíram para a conquista dos objetivos deste estudo e também para meu aprendizado.

Aos meus colegas de curso, portugueses, brasileiros, africanos e italianos, por todo o companheirismo, a acolhida, as partilhas durante os momentos de intervalo das aulas e a parceria nos momentos de reflexão, agradeço de coração humilde.

Aos meus familiares e amigos, obrigado pela oração e por todo apoio dedicado.

A todos os que, de alguma forma, me incentivaram e contribuíram para a minha formação, a minha gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS.....	III
INTRODUÇÃO	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO 1 - APRENDER A ENSINAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	13
1.1 Lócus da aprendizagem: entre a sala de aula e a vida.....	13
1.2 Formação: do conceito à vida.....	17
1.3 Considerações breves sobre a formação profissional	18
1.4 Auto, eco e heteroformação.....	20
1.5 Os saberes da experiência	22
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS DE APRENDIZAGEM	31
2.1 Os saberes da docência	31
2.2 Considerações sobre a formação acadêmica dos docentes	34
2.3 Os saberes da prática profissional	36
2.4 Professores: Sujeitos do conhecimento	41
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	45
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	45
3.1 Questão de investigação e objetivos do estudo.....	45
3.2 Dispositivos da investigação	47
3.3 Procedimentos de recolha e análise de dados	50
3.3.1 Pesquisa bibliográfica e Entrevistas.....	50
3.3.2 Guião de Entrevistas	51
3.3.3 Análise de conteúdo	53
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	55
4.1 Caracterização dos participantes - Entrevistados.....	55
4.2 Apresentação e interpretação dos dados recolhidos	57
4.2.1 Saberes da formação profissional (inicial e contínua)	58
4.2.2 Saberes curriculares, disciplinares e experienciais	61
4.2.3 Autoformação	71
CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	83

Anexo 1: Guião de entrevistas	84
Anexo 2: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	88
Anexo 3: Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.....	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação, produzido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação e Formação, na especialidade em Gestão e Organização da Educação e da Formação, enquadra-se no domínio científico das ciências da educação e tem no cerne da sua problemática a busca pela compreensão sobre como os professores aprendem a ensinar. Para tanto, procura-se perceber como eles se formam, na formação inicial e contínua, assim como, através da experiência na prática de ensino. Assim, a pergunta orientadora deste estudo é: como se formam os professores pela experiência na prática de ensino?

Tal questão surge da inquietação do investigador e do desejo de compreender como os saberes são adquiridos pelo professor, desde a formação inicial até ao cotidiano da prática, sobretudo através das experiências vividas e refletidas por ele na prática de ensino e das ações de formação que decorrem ao longo da vida. Deste modo, pretende-se perceber como acontece a formação do professor, na educação formal, assim como na não-formal e na informal.

Assim, os conceitos de educação e formação surgem como referencial teórico basilar deste estudo. Crê-se na importância da formação inicial, enquanto etapa formativa para que o professor adquira os conhecimentos e saberes necessários para o exercício de sua profissão. Compreende-se também que a formação contínua é aporte não só para o aperfeiçoamento, mas como fonte de novos conhecimentos, sejam estes adquiridos por meio da educação formal, não formal ou informal.

Contudo, segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Neste sentido, considera-se nesta pesquisa que é importante ter na essência do pensamento a compreensão da vida do docente, da pessoa em sua globalidade, nos aspetos pessoal e profissional, para lá da formação inicial e da contínua, compreendendo a história de vida como um lugar onde os saberes são produzidos, refletidos, transformados e eventualmente partilhados.

Dessa forma, sendo este estudo de natureza qualitativa, a abordagem auto(biográfica) surge como via metodológica inspiradora para esta investigação. Esta abordagem, atribui relevo à subjetividade que favorece a concessão de um valor específico ao conhecimento (Ferrarotti,

2010, p. 36). Considerando que é sempre a pessoa que se forma (Nóvoa, 2010, p. 168) e é ao longo da sua vida que esta formação acontece.

Assim, neste estudo, para além da educação formal, valorizou-se a formação que acontece por meio da experiência. Assim, o conhecimento acerca da formação experiencial também serviu de base referencial do quadro teórico adotado. Da mesma forma, procurou-se compreender como ocorre a autoformação do professor, além de perceber como o meio e os outros contribuem para que o professor adquira saberes para a prática.

Neste estudo, buscou-se a valorização do cotidiano pedagógico, as discussões sobre as práticas de ensino, a reflexão sobre as vivências que culminam na relação entre teoria e prática, momentos e espaços que se tornam caminho de aprendizagem para o professor. Por isso, outras questões surgem como complementares à de partida e guiam o percurso seguido para se atingir o objetivo desta investigação, nomeadamente: Quais são os saberes do professor? Como é que esses saberes são adquiridos pelo professor? Os professores aprendem também enquanto ensinam?

Procurando responder a tais indagações, foram feitas entrevistas semidiretivas a quatro professoras da educação básica do Brasil. As questões versaram sobre o percurso académico-formativo, no intuito de compreender como os outros, o meio e a reflexão sobre as situações ocorridas no cotidiano da prática contribuem para que o professor aprenda a ensinar.

Diante da pertinência da problemática desta investigação, encontrou-se na tipologia proposta por Tardif (2002) o meio para que as indagações da pesquisa fossem dirimidas. Por esta via, buscou-se caracterizar como os saberes da formação profissional e os saberes curriculares, disciplinares e experienciais são adquiridos pelos professores e se tornam aprendizados para a prática.

O estudo desenvolveu-se em duas partes, sendo estas compostas por quatro capítulos complementares. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e é composta pelos dois primeiros capítulos. No primeiro, apresentam-se considerações sobre a profissão docente e a formação inicial. De seguida, são apresentados os conceitos referentes à eco, hétero e autoformação como vias de aquisição de saberes para o professor, além de outros conceitos inerentes à formação experiencial, partindo-se do pressuposto de que aprender a ensinar é uma experiência formativa.

No segundo capítulo, são apresentados os saberes docentes propostos por Tardif (2002) e a compreensão de que os professores são sujeitos do conhecimento, entendendo que a formação e a prática docente são caminhos de e para a aprendizagem.

Na segunda parte desta investigação, apresenta-se o estudo empírico; e no terceiro capítulo discorre-se sobre os aspetos metodológicos relativos à presente pesquisa. O quarto capítulo trata da apresentação e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas. É de referir que nas entrevistas e nos excertos citados durante a pesquisa, usou-se o português conforme falado no Brasil, língua falada pelas entrevistadas.

Finalmente, expõem-se as conclusões alcançadas, no intuito de refletir sobre as questões de partida desta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - APRENDER A ENSINAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A temática abordada neste capítulo é fruto das pesquisas realizadas acerca dos eixos que compõem o objeto de estudo deste trabalho, considerando, como ponto de partida, o contributo das variadas leituras realizadas de autores que versam sobre o tema em questão, no intuito de se chegar a uma reflexão crítica que favoreça uma compreensão mais efetiva da formação dos professores através da experiência.

1.1 Lócus da aprendizagem: entre a sala de aula e a vida

Sabemos que um professor é um mediador do conhecimento. Entretanto, como é que ele adquiriu conhecimentos? Tal indagação leva-nos a refletir sobre como acontece o aprendizado de um professor, sendo assim necessário investigar como é que ele se forma.

Dessa forma, ao pensarmos na formação do professor, de imediato cremos que são os institutos de ensino superior os responsáveis pelos conhecimentos que ele detém, já que são os locais por excelência onde se aprende a teoria para o exercício da prática. Assim, imagina-se que a formação de um professor se restrinja a fazer um curso que o capacite a exercer a função de educador e que o transforme em um professor, dotado de qualificações para dar aulas significativas e que levem os seus alunos à conquista de um aprendizado.

Entretanto, ser professor requer mais do que um curso e não podemos deixar de considerar outros processos que também surgem nessa formação. É preciso adquirir uma gama de conhecimentos e habilidades que, efetivamente, não se aprendem só na sala de aula. O processo de formação de um profissional, depende de situações em que ele participa, das relações e trocas de aprendizagens com os seus pares, da realidade do sistema de ensino em que atua, do meio em que habita e da própria formação adquirida como ser humano, noutros espaços para lá da escola.

É necessário ter na essência do pensamento a compreensão da vida do docente, da pessoa, como um todo, nos aspetos pessoal e profissional. É importante refletir como se efetiva

a conquista das competências necessárias para a prática profissional, compreender como se aprende a ensinar, quais as implicações da história de vida na formação, onde a prática e a experiência adquiridas colaboram e interferem na aquisição dos conhecimentos para o ensino. Perceber como a valorização do cotidiano pedagógico, as discussões sobre as práticas de ensino, a reflexão sobre suas vivências culmina na relação entre teoria e prática, além dos aprendizados adquiridos ao longo da vida, em seus aspectos formais, não formais e informais é a finalidade principal deste estudo.

Na formação acadêmica, os professores adquirem os conhecimentos teóricos, científicos, referentes à sua profissão. Porém, por vezes ou quase sempre, outros conhecimentos são desenvolvidos para lá do ambiente escolar. Para Pineau (2010, p. 109), existe um “afastamento gigantesco entre as aprendizagens escolares e as solicitadas na prática profissional”. Dessa forma, os professores no início de suas carreiras podem atribuir, não por acaso, novos significados à sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula, no exercício real do seu ofício, atuando efetivamente como professor, assim como noutros espaços.

Os professores deparam-se com situações conflituosas e inesperadas no cotidiano. Nessa vivência real do ensino, o mestre irá confirmar, desenvolver, validar e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir dos novos aprendizados adquiridos no ambiente escolar através de sua prática. Dessa forma, no decorrer do tempo, os professores vão adquirindo competências e habilidades acerca do seu saber-ser e saber-fazer. Em suma, além dos conhecimentos teóricos adquiridos na academia, é com a sua própria experiência, com os aprendizados oriundos da reflexão das suas vivências no cotidiano de sua prática, que o aluno de ontem aprende a ser professor hoje.

Para Cavaco (2002, p. 26), “a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas”. Portanto, se faz mister considerar o professor como ser humano na sua totalidade e as suas vivências meios para a sua formação.

Nessa perspectiva, o ato de aprender a ensinar ocorre de maneira efetiva quando o professor adquire conhecimentos no momento em que está em contacto com os alunos, com o contexto escolar, com sua formação (em momentos de educação formal, informal e não formal) e no contacto com outros professores, os veteranos, mais experientes ou menos experientes, nas

relações com os alunos e com a comunidade escolar em geral. Para Tardif (2002, p. 20), "(...) ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

Dessa forma, é preciso considerar as aprendizagens adquiridas nas mais diversas modalidades, como aquelas conquistadas através da experiência e na prática. Os alunos aqui são essenciais, pois, não há docência sem discentes e a troca mútua de conhecimentos gera novos e constantes aprendizados, onde esses atores, apesar das diferenças que os caracterizam, não se reduzem à condição de objeto (Freire, 1996, p. 12).

Assim, neste trabalho ocorrerá uma aproximação entre os conhecimentos aprendidos nos ambientes acadêmicos e a prática pedagógica, sem se deixar de lado a reflexão sobre a experiência e a formação ao longo da vida, na qual a educação informal ocorre na “diversidade de contextos, e, inclusivamente, nas situações de educação formal e não formal” (Cavaco, 2002, p. 30).

Num contexto mais amplo, a sala de aula apresenta-se como um local de excelência para a formação docente, onde o mestre também aprende a ensinar e a tornar-se professor. Neste local, o professor passa a enfrentar diversas situações para as quais possivelmente não estava preparado. Não porque a formação inicial e as teorias ensinadas sejam problemáticas ou ineficientes, mas, sim, porque a vida real tem as particularidades próprias que fazem da prática de ensino uma prática situada.

Neste âmbito, as experiências diárias, somadas à reflexão sobre a prática e vivências, permitem ao professor interpretar as teorias científicas aprendidas, recorrendo às suas próprias experiências, ao autoconceito acerca dos seus valores e emoções para resolver as situações inesperadas que possam surgir, além do que ele aprende com a troca entre pares, com os alunos e com o meio em que atua.

Para Freire (1996), o professor é um pesquisador, devendo este demonstrar que as suas próprias experiências influenciam o modo como ele aprende, também ao refletir sobre a sua realidade a fim de transformá-la. Para o referido autor, todo o educador deve ser crítico e se comprometer com os resultados da sua prática, sendo capaz de melhorá-la e transformá-la.

Torna-se mister considerar que os professores também aprendem muito ao compartilhar com seus colegas, narrando os sucessos e as dificuldades vivenciadas no contexto de trabalho.

O professor, no exercício da sua atividade, assume e transforma a sua profissão. Portanto, é necessário que ele seja compreendido como um sujeito capaz de transmitir e valorizar os seus conhecimentos e saberes como também aqueles desenvolvidos por outros, para, assim, por meio da reflexão melhorar a sua prática.

Na formação de professores, deve-se considerar os sujeitos e as suas aprendizagens nos mais diversos contextos, não somente em sala de aula, mas para além dela, nas vivências anteriores ao exercício da profissão e nas experiências pessoais que, ainda que de modo inconsciente, se farão presentes na prática quando atua no cotidiano escolar.

É importante que percebamos os saberes da docência como um todo, compreendendo que são formados não apenas pelos saberes científicos e pedagógicos, mas também pelos adquiridos com a experiência. Segundo Pimenta (1999), os saberes da experiência são formados pela experiência vivenciada pelo professor em sala de aula ainda enquanto aluno, compreendendo como é a profissão, em teoria, mas também como é vivida e como os professores lidam com as dificuldades e oportunidades enfrentadas ao longo do exercício da profissão. Igualmente, os saberes científicos são indispensáveis ao professor para que este seja bem-sucedido na sua prática docente, porque estes permitem-lhe ter clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. Neste contexto, a formação contínua, ao longo da vida, torna-se importante e parte integrante do processo de formação através do qual o professor aprende a ensinar.

Para García (1999), o aprender a ensinar não se apresenta como um processo homogêneo para todos os sujeitos. Ao estudar o modo como se aprende, será necessário conhecer as diversas características (pessoais, cognitivas, relacionais entre outras) de cada um, a fim de permitir que desenvolvam as suas capacidades. Nesse sentido, Pineau (2010, p.116) considera que para se ter “em conta a formação permanente do decurso da vida devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros, a natureza”.

O saber-fazer do profissional constitui-se a partir do seu próprio fazer, somado com o aprendizado das experiências efetivadas na troca com os outros, com o meio e com a sua própria formação. É sobre essa base que o saber se constitui. É neste contexto que o professor aprende a ensinar, a ser mestre de novos aprendizados, tão repletos de significados quanto os seus.

Aprender a ser professor, aprender a ensinar, é um processo de aprendizagem que ocorre em vários contextos que não podem ser desconsiderados. É um processo intenso, duradouro e

dinâmico que se desenvolve ao longo do percurso formativo e da trajetória profissional na atuação docente.

1.2 Formação: do conceito à vida

Sendo um dos eixos de análise desta pesquisa, procuraremos aqui compreender o conceito formação sob a ótica da abordagem (auto)biográfica, que traz tal temática como núcleo central, considerando as contribuições ligadas à educação e ao ensino, mas também para o homem enquanto ser pensante e atuante na sociedade em que vive.

Considerando também que o objeto desta pesquisa está na compreensão de como se aprende a ensinar, particularmente, através da experiência na prática docente, faz-se mister contextualizar os aspetos da formação do sujeito que aprende para ensinar e que, ao mesmo tempo, permanece aprendendo. Segue-se, assim, a premissa do aprender a aprender para aprender a ensinar, uma vez que “a capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida cotidiana coloca” (Cavaco, 2009b, p. 223), o que decorrerá ao longo de toda a vida.

Etimologicamente, o conceito de formação tem sido compreendido como um ato ou efeito de formar ou de se formar. Ao longo dos anos, tal conceito incorporou significados abrangentes, configurando-se por vezes com a ciência ou teoria que explica como os sujeitos se formam. Conforme Josso (2010), o conceito formação inclui uma dificuldade semântica que pode nos confundir, pois, “a palavra ‘formação’ (...) designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respetivo resultado” (Josso, 2010, p. 62).

Formação e educação são processos que se confundem, pois acontecem durante toda a vida e nos mais diversos espaços, gerando reflexão e socialização aos indivíduos, nos contextos formais, não-formais e informais. Entretanto, para Bragança (2011), a diferença consiste no fato de a educação se destacar como prática social, tanto na sua vertente institucionalizada, como na sua vertente informal, enquanto que “a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2011, p. 158).

Os atos formativos trazem o intuito de gerar novos conhecimentos e proporcionar os resultados inerentes ao que se objetiva, sem perder de vista o sujeito que, antes de tudo, é dinâmico. Tal sujeito é o homem com todas as suas características, potenciais e limites, que não pode ser considerado como um ser particionado ou o objeto da formação. Tal entendimento acarreta o risco de não se atingir os resultados que se espera, uma vez que este é um ser complexo que traz em si memória, inteligência, afetividade, imaginação, vontade e tantos outros atributos e características que, se esquecidos, podem tornar sem efeito a sua formação ou ela não se efetivar como se esperava.

O homem é um ser relacional; as interações tornam-se importantes para a sua formação. O ser humano relaciona-se consigo mesmo, com os outros e com a natureza e é nessa interdependência que o conhecimento se produz e se compartilha. Para Bragança (2011, p, 158), “potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana”.

Pineau (2010) discorre que nessa relação e ação com os outros acontece a heteroformação, ou seja, as aprendizagens adquiridas nas relações, nas interações sociais, nas trocas de saberes com o outro. Em suma, é o aprendizado adquirido com o outro e através do outro. Por sua vez, a ecoformação surge no contexto do meio ambiente e interfere na formação do indivíduo, por meio do espaço e do tempo, levando em conta as relações de interdependência entre o indivíduo e o ambiente. Complementarmente, a autoformação surge como uma terceira possibilidade de formação, ligada ao eu, que faz com que o indivíduo tome para si o poder da formação e torne-se sujeito e objeto dela, sendo capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo formativo, num contexto de homem responsável e autônomo. Abordaremos mais adiante este aspeto.

1.3 Considerações breves sobre a formação profissional

Para Pineau (2010, p. 100), “a entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional”, a quem ele considera ser uma “forma ‘inferior’ da educação”.

Podem ser encontradas duas modalidades de formação profissional, compreendendo a formação inicial e a formação contínua (que é ao longo da vida profissional dos sujeitos). Sob a ótica da modernização económica e da gestão dos recursos humanos, a formação inicial visa promover a aquisição dos conhecimentos e competências necessários ao seu desenvolvimento e para o exercício profissional, ao passo que a formação contínua almeja tornar possível ao indivíduo aprofundar os conhecimentos e competências adquiridos na sua formação inicial, assim como os saberes desenvolvidos nos contextos e postos de trabalho.

Para Canário (2006), a formação profissional pode tornar-se subordinada à “produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (Canário, 2006, p. 35). Ou seja, a formação encontra-se associada ao desenvolvimento económico e à resolução dos problemas inerentes ao desemprego. Em consonância, Marreiros (2014, p. 13) indica que “nestes termos, a finalidade da aprendizagem é indubitavelmente económica e não social”. Em suma, visa-se o lucro e não a pessoa, uma vez que a maior preocupação das empresas está naquilo que o profissional pode produzir e não necessariamente em quem ele é ou possa tornar-se enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade, com sua personalidade, com suas vivências, como um ser humano, como alguém que tem valores maiores do que apenas os económicos enquanto força de trabalho.

Assim, vemos que o conceito de formação, nesse contexto, apresenta também algumas das características propostas pela teoria do capital humano elaborada por Schultz, na década de 1950, que defendia que a formação (profissional), nesse caso compreendida como qualificação, era meio importante para a ampliação da produtividade económica e, consequentemente, o aumento do lucro para as empresas. Desse modo, percebe-se que tal teoria compreende que a formação gera desenvolvimento e que, por conseguinte, o desenvolvimento proporciona formação.

Apesar das críticas apresentadas a esta visão capitalista que reduz a formação a objeto ou produto de compreensão tecnicista, que forma para o desenvolvimento das empresas mais do que efetivamente das pessoas, enquanto seres pensantes e vivos, há que considerar também que surgiram maiores investimentos na formação e houve um maior aumento na quantidade de pessoas que começaram a se preocupar e procurar os espaços formativos para ampliarem conhecimentos, mesmo que com o intuito de apenas responder aos desafios laborais.

1.4 Auto, eco e heteroformação

A partir do aumento da procura por ações de formação em vista do crescimento profissional, a oferta também se multiplica. Assim, a fim de contemplar as exigências do mercado, as teorias em vigor passaram a organizar e definir a educação em modalidades, como a formal, não formal e a informal.

A educação do tipo formal define-se como sendo aquela que acontece de modo estruturado, intencional e que concede certificados a quem as frequenta. Embora com algumas características parecidas, a não formal é definida como aquela que habitualmente ocorre fora de um sistema formal de ensino e não concede certificações. Por sua vez, a informal raramente é intencional, não é estruturada e não atribui certificados. Ela acontece durante toda a vida e de modo empírico, sendo conquistada a partir das experiências e das relações com o outro e com o meio (Canário, 2006).

Numa discussão complementar, Pineau (2010) compreende que, entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), há uma terceira força de formação, em que o “eu” se apresenta como objeto formativo, considerado como “autoformação”, que faz do sujeito um dos atores essenciais da sua formação, podendo, assim, gerir ele próprio o seu processo educativo. Entretanto, o ser em formação, conforme Josso (2010, p. 50), “só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”. Surge aí uma lógica de autonomização educativa, onde cada sujeito se apropria do seu próprio poder de formação.

É com essa autonomia conquistada com a busca pela autoformação que o indivíduo se fortalece na sua dimensão pessoal de sujeito ativo da aprendizagem, sendo capaz de refletir sobre as necessidades do presente, enquanto ressignifica o seu passado, para construir um futuro sólido e com sentido. Bragança (2011), numa perspectiva biocognitiva e existencialista, evidencia que “a autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de sentidos, à transformação pessoal” (Bragança, 2011, p. 159). Assim, “a formação torna-se, então, função da evolução humana” (Honoré, 1977, citado por Pineau, 2010, p. 101).

Pineau (2010) esclarece que essa função da formação é de síntese, de regulação dos múltiplos elementos que constituem o ser vivo, que permanece sempre em ação no indivíduo. Ela traz em si pluralidades, onde há troca entre os seus múltiplos componentes internos e externos (pluralidade sincrônica) e nos mais diversos momentos, nas diferentes fases de transformação do ser (pluralidade diacrônica).

Por conseguinte, é na pessoa que a formação acontece e é ela quem a efetiva, num “processo de apropriação” (Nóvoa, 2010, p. 184). Por essa via da apropriação do poder da sua própria formação, a pessoa torna-se, simultaneamente, sujeito e objeto desse processo. Enquanto sujeito, toma em suas mãos tal poder para, posteriormente, aplicá-lo em si mesmo, o que o faz objeto.

Compreende-se, assim, que acontece um processo de circularidade formativa, que faz pensar na totalidade do ser humano, na sua complexidade, na globalidade da vida, onde o indivíduo percebe-se mais, compreende as suas necessidades e busca superá-las ou aperfeiçoar as suas potências num caminho de autoconhecimento. É um movimento de aprendizagem que não para e sempre se reinicia, se reinventa, onde o conhecimento adquirido não é um ponto final, mas um novo ponto de partida que abre a possibilidade de novos conhecimentos.

Como sujeito ou objeto, a pessoa assume um papel central no processo formativo, mas sem isolar-se ou fechar-se em si mesma. Ela interage com o meio e com os outros e forma-se com eles; entretanto, é capaz de “diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se” (Pineau, 2010, p. 103).

Não obstante as suas relações e até por causa delas, o indivíduo toma posse do seu poder e, de modo consciente, numa via de autoconhecimento, atribui significados à sua existência e formação, tendo por base suas experiências e reflexões que leva a cabo sobre o que ocorre na sua vida. Deste modo, a formação atinge no indivíduo a sua finalidade que “consiste justamente em estabelecer a unidade entre consciência e experiência” (Couceiro, 1992, p. 26).

Para Josso (2002, pp. 27-28), a formação, quando observada sob a ótica de quem aprende, torna-se um conceito gerador, ao qual se juntam aspetos como processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjectividade e identidade. Ou seja, o conceito e os processos da formação dão-se a conhecer por meio da interação com outras subjetividades.

Assim, compreende-se que a formação é um processo de transformação que engloba a totalidade do ser humano e que acontece ao longo da vida, onde os saberes vão sendo adquiridos, experienciados e renovados sempre que a dinâmica do tempo e da vida o permite.

1.5 Os saberes da experiência

Compreendendo que o processo formativo alcança o homem na sua totalidade, na globalidade da vida e ao longo dela, o conceito de experiência aparece como indissociável do conceito de formação. Por sua vez, a formação dá a conhecer efetivamente a partir da interação que acontece com outras subjetividades, onde a vida e a experiência se tornam lugares fecundos para a produção do conhecimento.

Partindo desta premissa, discorre-se a seguir sobre a experiência e a formação experiencial, conceitos importantes para a abordagem (auto)biográfica, que se segue nesta pesquisa como via metodológica.¹

O termo experiência deriva do latim *experientia* e, de entre os significados que os dicionários apresentam, designa o ato ou efeito de experimentar, de pôr em prova um conhecimento adquirido na prática ou pela vivência. Os vários autores que apresentam pesquisas mais elaboradas sobre o assunto, identificam inúmeras outras definições para tal palavra, o que denota uma dificuldade em precisar tal expressão, sobretudo pelo dinamismo com que ela pode apresentar.

As experiências acontecem na vida e por meio dela, trazendo saberes que implicam a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, o que comporta, sempre, as dimensões sensíveis, afetivas e conscientes, servindo como um referencial para avaliar situações e acontecimentos (Josso, 2002, p. 35). Assim, elas não trazem em si apenas uma dimensão pessoal, mas também social, cultural e contextual, uma vez que o indivíduo vive e interage numa sociedade que, por conseguinte, é formada por tantas outras pessoas que também dispõem de suas particularidades, vivências e experiências.

¹ Salienta-se aqui que, de acordo com o ponto de vista do enquadramento teórico adotado neste trabalho, os conceitos de aprendizagem experiencial e formação experiencial são compreendidos num sentido amplo, não obstante as distinções filosóficas e epistemológicas (Cavaco, 2002, p. 28). Entretanto, considerando o âmbito pluridimensional que estas manifestam (pessoal, cultural, social e contextual), optamos pelo uso indiferenciado de tais conceitos neste trabalho.

A experiência é um construto oriundo das vivências, individuais ou coletivas, que age na intimidade das pessoas e que pode trazer aprendizados capazes de transformar o indivíduo e a sua realidade. Deste modo, ela “compreende as formas de existir, de sentir, de pensar e agir” (Cavaco, 2009a, p. 637) do ser humano, além de outras vias, mesmo que inexploradas, e pode produzir transformações a partir dos variados acontecimentos da vida.

Cavaco (2009a) esclarece ainda que o termo experiência designa, simultaneamente, um processo que resulta de uma ação como também um produto que surge como resultado desse mesmo processo. Para a autora, enquanto processo, a experiência

corresponde a um conjunto de condições, de situações, de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem e é esse processo que permite construir a experiência como um produto. A experiência, enquanto produto, corresponde ao conjunto de modos de ser, de pensar e de fazer (Cavaco, 2009a, p. 638).

Por natureza, as experiências que vivenciamos trazem em si uma dimensão de formação, embora nem sempre ela seja internalizada ou concebida pelo sujeito como assim sendo.

Tal como na vida, as experiências acontecem no cotidiano, sem que ocorra um processo de análise e reflexão consciente do vivido (Cavaco, 2009a). Contudo, para ser considerada formação, é imprescindível que seja refletida e tenha sentido para o sujeito, uma vez que uma experiência é formadora quando gera uma aprendizagem que articula diversos fatores, como saber-fazer, os conhecimentos, a significação, técnicas e valores (Josso, 2002, p.28).

Coadunando a afirmativa, Pires (2007, p. 10) enaltece que “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser refletida, reconstruída, conscientizada”. Desta forma, cabe ao sujeito a apropriação da sua experiência a partir do sentido que lhe atribui; esse indivíduo transforma-a em aprendizagem, o que exige um trabalho árduo de autoconhecimento e de construção de uma realidade autoformativa permeada de novos significados.

Neste prisma, a experiência adquire um novo estatuto. Como ponto de partida para que ocorra a construção de saberes (Pires, 2007), ela permite ao sujeito valorizar o que as suas vivências lhe trazem como significados, ensinamentos, fontes de saber-ser, saber-fazer e saber-viver. A experiência coopera na elaboração do aprendizado e formação do indivíduo, de tal

modo que “a sua valorização contribui, pois, para a dinâmica da construção do saber” (Couceiro, 1992, p. 52).

Para Meneses (1996, p. 25), “a formação experiencial tem como mérito introduzir a vontade do sujeito de agir e de viver as suas experiências, de as procurar e de as provocar e não simplesmente deixá-las acontecer”. Por conseguinte, compreende-se que é através da vontade que o indivíduo aciona a memória das suas vivências anteriores, resignificando-as no presente e, por meio do aprendizado adquirido, projetar novas formas de construir seu futuro. Isso atualiza no indivíduo uma dimensão reflexiva que o desafia na mediação entre suas ações e conhecimentos para produzir aprendizado através da experiência, o que se pode classificar de aprendizagem experiencial.

Na proposta da abordagem (auto)biográfica, a aprendizagem adquirida pela experiência (aprendizagem experiencial) implica três dimensões existenciais do aprendente: o conhecimento de si, o conhecimento sobre o seu fazer e a reflexão crítica sobre suas concepções (Bragança, 2011). Estas dimensões levam o indivíduo a uma experiência formadora a partir das recordações-referências que ele traz e que servem como elementos constitutivos da sua formação e a base para novos aprendizados, ao passo que a tomada de consciência reforça a autonomia e emancipação do aprendente.

Contudo, Josso (2002) ressalta que “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (Josso, 2002, p. 31). Estas experiências tornam-se significativas e orientam a construção das narrativas a partir do momento em que o sujeito se apropria de sua aprendizagem.

Com o sentido atribuído às experiências, elas tornam-se um referencial que nos permite avaliar as situações vividas, as atividades que realizamos no cotidiano, os acontecimentos que nos rodeiam, os conhecimentos que vamos adquirindo e surgem como um norteador das transformações da própria existência. São, nesta perspectiva, base e, ao mesmo tempo, mola propulsora do saber.

Josso (2002) propõe que, para se compreender a lógica da construção da experiência, deve-se encarar primeiramente três modalidades de elaboração, a saber: ter experiências pelo que nos foi dado viver; fazer acontecer experiências que nos proponham viver; e pensar estas

experiências. A partir disso, compreende a autora que se torna possível a distinção entre as experiências feitas a posteriori das feitas a priori.

Nas experiências construídas a posteriori, ou seja, após as vivências, conforme a mesma autora, somos surpreendidos, pois, o que outrora era desconhecido vem à tona e leva-nos a fazer um trabalho interior, ao qual a mesma autora define por um pensar, no sentido de “começar uma análise interior do que foi experimentado, sentido, observado selectivamente.” (Josso, 2002, p. 37). Neste momento, saímos de nós próprios no intuito de dar a conhecer aos outros o que se passou e o que vivemos a partir de tal experiência, dando-nos a oportunidade de interpretar e partilhar o aprendizado adquirido.

Diferentemente, a experiência vivenciada a priori “distingue-se fundamentalmente da outra, no sentido em que começa por aquilo que precedentemente foi formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e de práticas de conhecimento” (Josso, 2002, p. 39).

Cavaco (2009b, p. 222) enfatiza que, “de modo geral, é possível dizer que a experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas”. A autora esclarece que, enquanto orientada para o futuro, a experiência torna-se uma tentativa, um ensaio, no qual os resultados podem ser esperados, embora tenham sempre algo de imprevisível. Por sua vez, quando orientada para o passado, o que foi vivenciado já tem o seu lugar designado, ao passo que o sujeito obtém dele experiência e adquire conhecimento, vindo a tornar-se perito num determinado domínio. A autora complementa afirmando que, “a experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspetos referente às vivências anteriores, e por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras” (Cavaco, 2009a, p. 639).

Para Josso (2002) e Cavaco (2009a, 2009b), vê-se que os sujeitos, enquanto protagonistas das suas experiências, retiram delas novos saberes, sejam estas anteriores ou posteriores à vivência. A experiência apresenta um carácter dinâmico que se altera conforme as situações vivenciadas e origina um processo de formação ao longo da vida (Cavaco, 2009a), o que nos faz crer, tal qual Cavaco (2009b, p. 223), que “a formação experiencial é interminável por natureza”.

Para Meneses (1996, p. 26), “todas as experiências de vida têm uma dimensão experiencial e uma dimensão de formação”. Por conseguinte, é deste modo que a própria

experiência, quando o sujeito se apropria dela, contribui para a elaboração do saber (Couceiro, 1992), considerando que o saber resulta do confronto e da transformação da experiência (Pires, 2007).

É facto que, cotidianamente, os indivíduos vivenciam inúmeras situações, mas é mister reforçar aqui que elas só adquirem o estatuto de experiência a partir do momento em que se faz um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (Josso, 2002).

Por sua vez, essas experiências só se tornam capazes de assumir o estatuto de formadoras e contribuir para o processo formativo, transformando os indivíduos e suas realidades, a partir do sentido que estes lhes dão, numa “articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência (Josso, 2002, p. 35).

Cavaco (2002) salienta que a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição, tal qual a educação informal, que têm origem na globalidade da vida das pessoas, o que constitui uma dinâmica de aprendizagem permanente e ao longo de toda a vida, mas que “depende, essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir” (Cavaco, 2002, p. 33).

Marreiros (2014) defende que quando se fala em aprendizagem experiencial, se faz necessário considerar a sua associação com o binómio da modalidade da educação não formal e informal. Por sua vez, Pires (2007, p. 10) ressalta que, “do ponto de vista teórico, a problemática das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação/formação exige a adopção de uma perspectiva de educação e formação alargada e globalizante”, o que acontece à luz da aprendizagem experiencial, como um quadro teórico de referência que se destaca.

Isto posto, como Marreiros (2014, p. 38), conclui-se que “o conceito de aprendizagem experiencial, formação experiencial e educação não formal e informal apresentam uma grande proximidade”, onde a transversalidade entre os conceitos associa-se ao papel que o sujeito assume enquanto ser ativo, com a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu cotidiano (Cavaco, 2002).

Não obstante as semelhanças, a aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico, no qual os saberes e competências são adquiridos sem obedecer a uma lógica cumulativa e aditiva, mas de recomposição, como compreende Pires (2007, p. 10). Para este autor, os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa, embora a realização de aprendizagem por meio da experiência ocorra através de um processo que depende de cada pessoa e não apenas dos elementos contextuais (Cavaco, 2009a).

Considerando que a formação experiencial resulta de uma grande diversidade de fatores, ressalta-se a importância dos fatores individuais. É o sujeito que constrói a experiência (Cavaco, 2009a) e estas experiências resultantes dependem essencialmente daquilo que cada um fez com as vivências que teve ao longo da vida. Assim, os contextos e condições nas quais as experiências são vivenciadas só se tornam determinantes a partir dos significados que lhes são atribuídos pelo sujeito. Se faz ainda necessário ter sempre em mente que “a diversidade e a riqueza do contexto são fatores muito relevantes, porque, nesses casos, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente, e o sujeito é mais estimulado a intervir” (Cavaco, 2009b, p. 223).

Ainda que sejam idênticas, as condições “não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos ‘produtos’ da experiência” (Cavaco, 2009a, p. 640). É nesse sentido que a referida autora atesta que a experiência é indissociável dos elementos cognitivos e emotivos do indivíduo. Meneses (1996) reforça que o processo de formação compromete o sujeito em várias das suas dimensões, onde a disposição da consciência assume um papel importante para o processo de construção da experiência e da aprendizagem que dela pode resultar. Desta forma, a tomada de consciência pela pessoa dos seus processos de transformação construtiva reforça a sua autonomia e emancipação (Pires, 2007).

Assim, o ato reflexivo dá origem à aquisição de novos conhecimentos, uma vez que “a dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada como um aspecto-chave do processo” (Pires, 2007, p. 11). Mas a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas e cada uma tem a sua individualidade, as suas próprias convicções e compreensões acerca dos factos e vivências, além das experiências anteriormente vividas que servem de base para os conhecimentos a serem adquiridos. Como comprova Cavaco (2002, p. 33), “a aquisição de conhecimentos por via da experiência é muito particular”.

A complexidade também é inerente à formação experiencial, uma vez que ela exige do indivíduo uma intensa dimensão reflexiva que, para Marreiros (2014, p. 40), “supõe uma forte actividade intelectual, com a finalidade de confrontar a experiência, interligá-la, atribuir-lhe sentido e de a reinventar no intuito de modificar a sua acção posterior”.

Segundo Pires (2007, p. 11), “a pessoa, ao fazer um balanço das suas aprendizagens, implica-se num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí resultantes”. A partir daí, o sujeito, de modo intencional e consciente, não só valida as aprendizagens já adquiridas por meio das experiências vividas e significadas, como também percebe e reconhece a necessidade de novos conhecimentos, compreendendo que todo o processo reflexivo exige um retorno sobre a experiência. Também a sua reelaboração, a sua reavaliação e a sua projecção na realidade (presente ou futura).

Para Cavaco (2009b, p. 224), “a continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recursos terá para viver as situações futuras”. Desta forma, o princípio da continuidade que daí se forma denota que cada nova experiência que o sujeito vivencia vale-se das experiências anteriores, ao passo que também propicia e enriquece aquelas que futuramente virão.

Com a referida autora, assume-se a certeza de que a formação experiencial é resultado de um processo complexo de análise, problematização e questionamento das experiências que são previamente adquiridas. Ao fim desse processo, o indivíduo elaborou ou adquiriu um novo saber resultante da significação dada à experiência anterior ou originada dela, partindo-se do princípio de que “a aprendizagem é um processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros (Cavaco, 2002, p. 35). Compreende-se, assim, que as aprendizagens assumidas devem ser consideradas como ponto de partida e em articulação com as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição (Pires, 2007).

Reforça-se aqui a ideia de que a formação experiencial alcança o indivíduo na sua subjetividade e transforma a sua identidade pessoal a partir do sentido dado às experiências que ele vivenciou. Este é um processo em construção permanente, onde as aprendizagens originárias das experiências significativas vão sendo integradas, produzindo a valorização ou desvalorização dessas aprendizagens, o que pode significar também para o próprio sujeito a sua valorização ou desvalorização enquanto pessoa (Pires, 2007).

Assim sendo, importa considerar que a autonomia é construída pelo indivíduo a partir da identificação que assume em relação aos outros sujeitos. Isto permite, por outro lado, a sua afirmação da própria singularidade e individualidade (Couceiro, 1992).

Neste contexto, a identidade “afirma-se como a imagem refletida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete” (Bragança, 2011, p. 162). A formação ancorada nas aprendizagens experienciais, conforme complementa Bragança (2011, p. 162),

não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, a imagem de si, para si e para o outro são ressignificadas.

Recorda-se aqui que o processo de construção de uma identidade não se desenvolve de modo linear, mas exige muitas vezes confronto e ruturas, o que subentende uma dinâmica conflitual (Couceiro, 1992).

Da mesma forma, o processo de (re)elaboração da experiência é lento e gradual (Cavaco, 2009a), desencadeado pelo ritmo e tempo que cada indivíduo disponibiliza para a sua significação por meio das recordações e reflexões sobre suas vivências. A dinâmica do aprender e reaprender, desconstruir, construir e reconstruir as aprendizagens desenvolve-se na associação entre passado e presente, onde as novas aprendizagens surgirão como um resultado da descoberta e transformação do indivíduo, como ponto de partida para futuros aprendizados.

Portanto, reconhecer a importância da experiência nos processos de aprendizagem, conforme Canário (1999a, p. 111) “supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”.

Por sua vez, “a experiência depende das oportunidades registadas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências” (Cavaco, 2009b, p. 225). Neste sentido, complementa a autora que é através da interpretação do vivido que se pode compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou se estas não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo.

Assim, as histórias de vida tornam-se mediação para a formação, enquanto abordagem que produz no sujeito uma reflexão que gera novas aprendizagens a partir das suas experiências, configurando-se em formadoras.

“Falar das experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a própria história” (Josso, 2002, p. 34) e um caminho para a reflexão, compreensão e significação das aprendizagens adquiridas nas inúmeras situações vividas, transformando o conhecimento de si e a assunção de sua identidade.

Por conseguinte, “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas” (Josso, 2002, p. 35). Isto dependerá do valor e sentido que o sujeito dá às suas experiências, passadas ou do presente, transformando-as em aprendizagens e ressignificando sua existência e história de vida, sua relação com o meio e com os outros.

Tais relações também são vias para novos conhecimentos e aprendizados, onde o sujeito se autonomiza e assume o papel de efetivo responsável por sua formação, de modo consciente e criativo, capaz de dinamizar e mudar a si mesmo em vista de um novo saber e existir para uma vida pessoal e em sociedade diferente.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

Considerando o que já fora exposto, ressalta-se por meio deste capítulo que, neste trabalho, compreende-se que há vários caminhos para a aprendizagem e, no caso do professor, a sua formação e prática também são uns desses caminhos para a construção e desenvolvimento do seu saber².

Ressalta-se ainda a compreensão de que a questão do saber dos professores deve ser considerada de modo amplo, sem dissociar as dimensões do ensino nem do trabalho desenvolvido diariamente no fazer da profissão. Portanto, é necessário estudá-lo a partir das relações que constituem o saber e fazer docente.

Mas, afinal, quais são esses saberes? Como esses saberes são adquiridos pelos professores? Os professores aprendem também enquanto ensinam? Com essas questões norteadoras, discorre-se neste capítulo sobre o saber e fazer docente, numa lógica plural, mas contemplando essa relação que é compreendida como indissociável neste trabalho.

2.1 Os saberes da docência

É consensual que um professor é alguém que sabe alguma coisa e que tem por função transmitir esse saber a outras pessoas. Entretanto, todo saber demanda um processo de aprendizagem e de formação, de modo que quanto mais ele for sistematizado e desenvolvido, mais complexo se torna esse processo de aprendizagem, como no caso dos professores.

Por isso, o saber docente não pode ser observado apenas sob um prisma, mas deve ser compreendido como um saber plural, que se origina “da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36).

² Considera-se neste capítulo, tal qual Tardif (2002, p. 60), o conceito de “saber” compreendido de modo amplo, englobando os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que o professor adquire durante seus aprendizados, numa lógica de saber, saber-ser e saber-fazer em vista de sua prática profissional.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de ensino e formação de professores e que são adquiridos ao longo da formação acadêmica do futuro docente. As instituições de ensino buscam produzir conhecimentos que sejam incorporados e transformados em saberes destinados à formação científica dos professores, seja de modo inicial ou contínuo. É nesse momento que os futuros professores vão conhecendo e adquirindo os saberes pedagógicos das ciências da educação, que se apresentam como reflexões sobre a educação e prática educativa e que lhes fornecem um conhecimento ideológico sobre a profissão, além de noções sobre o saber-fazer.

Por sua vez, alguns saberes sociais referentes à prática docente são sistematizados e integrados à formação universitária através das disciplinas oferecidas nos cursos. Esses saberes são chamados de saberes disciplinares e correspondem a várias áreas do conhecimento e que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2002, p. 38).

Os saberes curriculares são aqueles assumidos pelos professores ao longo de suas carreiras e que se apresentam sob a forma dos programas escolares que o professor deve aprender a aplicar em sua prática. Como os programas trazem em si objetivos, conteúdos e métodos, os professores vão adquirindo saberes de sistematização dos conhecimentos e estratégias para sua aplicação.

Em relação aos saberes experienciais, como já explanado anteriormente e será constantemente retomado ao longo deste trabalho, permite-se aqui apenas reforçar que eles são os saberes adquiridos e desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática diária de sua profissão. Eles surgem da experiência, são validados por ela e incorpora-se sob a forma de saber-ser e de saber-fazer da atuação docente.

Assim, em suma, como afirma Tardif (2002), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, onde as múltiplas articulações existentes entre a prática e os saberes docentes fazem do professor um profissional que sua existência depende, sobretudo, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes enquanto condicionantes de sua prática.

No âmbito dos ofícios e profissões, Tardif (2002, p. 11) compreende que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Nesta lógica, sobretudo para o professor, os saberes adquiridos são transmitidos em vista de gerar novos conhecimentos e aprendizados. Assim, os saberes do professor são, ao mesmo tempo, individuais e sociais.

Afirmar que o saber do professor é também social, é compreender que ele é adquirido e partilhado e que ganha novo sentido quando posto em coletivo, pois torna-se instrumento de conhecimento para outros. É perceber que o saber se torna legítimo ao passo que gera novos aprendizados para seus alunos. É compreender que em toda a sua trajetória o professor interage, se relaciona com outras pessoas e que seu objeto de trabalho é social, pois ensina a outros seres humanos, em uma relação de permanente troca, considerando que os saberes ensinados e aprendidos se atualizam juntamente com as mudanças sociais que o tempo proporciona a cada sociedade.

Em suma, o saber do professor é social, pois adquire-se num contexto de “socialização profissional” (Tardif, 2002, p. 14), onde é incorporado e transformado ao longo de uma trajetória onde aprende-se a ensinar fazendo o seu trabalho, pois, conforme Tardif (2002, p. 14),

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Entretanto, como já afirmado anteriormente, o saber do professor é, ao mesmo tempo, também individual. É individual pois é o saber dele, internalizado por ele, independente do contexto em que foi adquirido e transformado, mas que se produz na sua personalidade e identidade.

Dessa forma, compreende-se que não há como dissociar o saber adquirido e transmitido pelo professor, pois ele não é “foro íntimo” (Tardif, 2002, p. 15) permeado apenas por suas representações mentais, mas um saber que se conquista em um todo complexo, na relação entre o eu, o meio e o outro e que repercute no fazer profissional e na sociedade, numa simbiose entre o ser e o agir, entre o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, diante também dos saberes prévios dos alunos, numa troca dinâmica capaz de produzir e transformar conhecimentos, aprendizados, saberes.

Sob esta ótica, o professor pode ser considerado um profissional que foi inserido em seu campo de trabalho desde o início de sua trajetória escolar, ainda como estudante, o qual passa

ao menos 16 anos de sua vida convivendo diariamente com o contexto que futuramente atuará, embora ainda não tenha supostamente a consciência formada e definida sobre sua profissão. Essa imersão pode provocar a aquisição de conhecimentos, crenças e certezas futuras sobre a prática docente. Para Pimenta (1999, p. 20), “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor”.

Desde a infância, é comum perceber que as crianças reproduzem em suas brincadeiras muitas das atitudes e comportamentos observados de seus professores e refletidos nas escolinhas de faz de conta que fantasiam com os seus bonecos ou com seus amigos. Com o passar dos anos e com a escolha definida para o ensino, os alunos passam a frequentar os cursos de formação de professores com muitos dos comportamentos e crenças que foram adquiridos nas vivências anteriores na sua formação, ressaltando que os saberes profissionais dos professores supõem um *continuum* (Tardif, 2002) que perdurará na trajetória formativa e profissional.

Mas, na sua formação acadêmica, os professores são submetidos a uma lógica curricular e disciplinar onde as teorias são apresentadas quase sempre sem relação com a realidade cotidiana que enfrentarão no ofício de professor. Por vezes, as disciplinas não trazem relação entre elas ou são de pouca duração e acabam por não gerar tanto impacto positivo sobre os alunos. Essas são algumas das críticas apresentada por diversos autores, mas, sobretudo, pelos próprios estudantes e que se discorre a seguir.

2.2 Considerações sobre a formação acadêmica dos docentes

Na sua maioria, os cursos de formação para o magistério são concebidos conforme um “modelo aplicacionista do conhecimento” (Tardif, 2002, p. 270), onde os alunos passam a maior parte da sua formação assistindo a aulas baseadas em disciplinas e conhecimentos proposicionais e, somente próximo ao fim do curso, comumente após concluir todas as disciplinas, é que os alunos têm a possibilidade de estagiar para aplicarem os conhecimentos adquiridos.

Ocorre que, dessa forma, na maioria das vezes é somente após começarem a trabalhar no cotidiano escolar, atuando sozinhos em sala de aula e aprendendo a lidar com seu ofício na

prática, que os professores se apercebem que muitos dos conhecimentos proposicionais não se aplicam na prática diária, o que lhes causa angústias e decepções.

Sendo o modelo aplicacionista idealizado numa lógica disciplinar e não profissional, ou seja, não centrada no estudo das atividades e realidades inerentes ao trabalho docente, ele traz em si o limite da fragmentação das disciplinas que acabam por não ter relação entre elas, se constituindo em “unidades autônomas fechadas em si mesmas” (Tardif, 2002, p. 271).

Por outro lado, essa lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação, conforme ainda ressalta o autor. Neste modelo, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados de modo separado, em unidades de formação distintas, em uma lógica na qual o saber está subordinado ao conhecer e de que se deve conhecer bem para que, em seguida, se possa aplicar o conhecimento ao fazer, na relação sujeito/objeto.

Outro aspeto do modelo aplicacionista é tratar os alunos (futuros professores) sem considerar sua história de vida, as suas crenças e os seus conhecimentos anteriores acerca do ensino, limitando-se muitas vezes a fornecer-lhes informações que não os influenciam e nem interferem nas suas estruturas cognitivas, afetivas e sociais que servem de filtro para seu aprendizado e lhe acompanham ao longo de sua trajetória profissional, conforme já exposto neste trabalho.

Também comumente apresentada por autores, outra crítica é a queixa de alunos que se deparam muitas vezes durante sua formação acadêmica com professores que não atuaram em escolas e que não dispõem de experiências práticas para evidenciar as teorias apresentadas, não obstante as comprovações já trazidas pelas pesquisas científicas. Além disso, os alunos dizem que há professores que aparentam não ter boa didática ou empatia para atuarem enquanto formadores de novos professores, o que gera experiências negativas e, por vezes, representações e estereótipos equivocados sobre os profissionais e a profissão docente. Tais factos podem lhes causar conflitos que venham a interferir na sua formação.

Por vezes, tais conflitos causam repulsa, mas, em outros momentos, podem provocar nos alunos o desejo por ser profissionais diferentes, com novas posturas e atitudes, embora corram ainda o risco de sofrerem por efeito reverso, aquando inconscientemente passam a refletir as mesmas atitudes que repudiam.

Diante das considerações expostas, observa-se que há uma relação de distanciamento entre os conhecimentos universitários e os saberes necessários para o fazer profissional. A prática pode deixar de ser um espaço para a aplicação dos conhecimentos acadêmicos, pois a formação teórica mal-assumida tende a ser rejeitada ou menosprezada pelos profissionais. Quando são aproveitadas, as teorias são adaptadas para satisfazer alguma necessidade e não são consideradas possivelmente como deveriam.

Vê-se, assim, que há necessidade de constantes avaliações e reflexões sobre o currículo, pois considera-se que, em sua elaboração, seria oportuna a participação de professores não apenas universitários, mas sobretudo os que atuam em escolas. Esta opção seria um reconhecimento de que estes são sujeitos de conhecimento e que podem contribuir consideravelmente, uma vez que atuam numa prática escolar cotidiana e conhecem bem a realidade que será vivida pelos futuros profissionais. Isso dar-lhes-ia o direito e a oportunidade de atuarem em favor da sua própria formação, reconhecendo as potências e lacunas geradas no período acadêmico. Além disso, um desafio apontado por Pimenta (1999) a respeito dos cursos de formação inicial seria torná-los capazes de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (Pimenta, 1999, p. 20), ou seja, o desafio de contribuir para a construção da sua identidade de professor.

Apesar das críticas apontadas, é sabido que as experiências obtidas geram também muitas atitudes positivas e a reprodução de comportamentos e atos assertivos. Ademais, nas práticas profissionais, os professores apoiam-se nos conhecimentos formais adquiridos nas disciplinas científicas que contribuem e são partes não menos importantes da sua formação. Dessa forma, pode-se novamente confirmar a necessidade e a importância da formação inicial e contínua na vida do professor, uma vez que pode preencher as lacunas oriundas da formação inicial e proporcionar novos aprendizados, além de validar os adquiridos com a prática e as experiências cotidianamente vividas. Assim, a formação e a prática docente podem surgir como caminhos efetivos de aprendizagem.

2.3 Os saberes da prática profissional

Tardif (2002, p. 257) afirma que “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam”. Desta forma, não há como estudar os saberes profissionais do professor sem associá-los a uma prática de ensino, a situações de trabalho onde tais saberes são mobilizados.

Com este olhar, o referido autor, discorre sobre os saberes dos professores a partir do que ela chama de epistemologia da prática profissional, a qual define-a como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 255).

A sua finalidade está em revelar e compreender como os saberes dos professores são integrados em sua prática e incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em função dos limites e recursos inerentes ao seu trabalho. Para tanto, este autor classifica os saberes a partir de características, nomeando-os como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, além de endossar que eles carregam em si as marcas do ser humano.

Dessa forma, numa perspectiva epistemológica e ecológica, Tardif (2002, p. 260) afirma que, ao menos em três sentidos, os saberes dos professores são temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo. Para ele, primeiramente, boa parte do que os professores entendem sobre seu papel, sobre o ensinar e a respeito do ensino advém da sua própria história de vida, especialmente da sua história escolar.

Como já referido anteriormente, os professores passam boa parte da sua vida e do seu tempo de aprendizado numa sala de aula, não só adquirindo os conhecimentos científicos, mas também aqueles oriundos das observações de como os seus professores agem diante das situações que surgem. De acordo com este pensamento, na sua atuação docente, os professores reativam “modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar” (Tardif, 2002, p. 261). Nesta perspectiva, pode-se compreender e afirmar que a observação da prática profissional, mesmo que ainda inconsciente, torna-se meio para a aprendizagem.

Em um outro sentido, os saberes profissionais também podem ser compreendidos como temporais quando se percebe que os primeiros anos de prática são decisivos na estruturação do fazer profissional, do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Para Tardif (2002, p. 261), “a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática”. Assim, o cotidiano do fazer profissional surge como meio para novos aprendizados, ainda que estes ocorram de modo mais difícil, muitas vezes numa lógica de tentativa e erro. Entretanto, este

caminho de “sobrevivência profissional” (Tardif, 2002, p. 261) oportuniza a aquisição e desenvolvimento de um saber experiencial que transforma a prática e gera novos caminhos para uma atuação mais efetiva.

Um último sentido apresentado pelo autor é o de que os saberes profissionais dos professores podem ser percebidos como temporais pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, numa vida profissional de longa duração, que passa por fases e mudanças e do qual fazem parte também as dimensões identitárias e de socialização do docente. Considera-se, assim, que a carreira é um processo de socialização, de incorporação das práticas e rotinas. Dessa forma, um novo aprendizado surge e flui a partir de um saber viver numa escola, em um grupo de trabalho com pessoas distintas, sejam estas alunos ou pares, e que são repletas de características e personalidade.

Também sob três sentidos, Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos.

Primeiramente, são plurais e heterogêneos, pois os saberes dos professores provêm de diversas fontes. No seu cotidiano, o professor vale-se dos conhecimentos científicos adquiridos na universidade, como também dos conhecimentos didáticos e pedagógicos que são incorporados ao longo da sua formação e prática profissional. Ele também se apoia em conhecimentos curriculares, que são aqueles que se adquire através dos programas e manuais escolares. Mas, o professor também se serve da sua história de vida, da sua cultura pessoal e escolar, além do seu próprio saber que está ligado à sua experiência de vida e trabalho.

Num segundo sentido, o saber dos professores é considerado plural e heterogêneo, pois não é formado por um repertório de conhecimento unificado, em torno de uma única disciplina ou concepção de ensino. Comumente e de acordo com a necessidade, os professores utilizam várias teorias e técnicas durante a prática, de modo a promover o aprendizado de seus alunos.

Entretanto, como os professores procuram atingir vários e diferentes objetivos na sua prática, os seus saberes profissionais, num último sentido, podem ser compreendidos como plurais e heterogêneos, uma vez que os professores também fazem uso de vários tipos de conhecimentos ou competências durante suas aulas. Ou seja, quando estão em ação, os docentes procuram atingir variados tipos de objetivos e a concretização dos mesmos não exige os mesmos conhecimentos, mas estratégias e aptidões distintas.

Dentre estes objetivos, pode-se elencar os objetivos emocionais, que são aqueles ligados à motivação dos alunos, os objetivos sociais referentes à disciplina e gestão da turma, objetivos cognitivos condizentes à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos que se referem ao projeto educacional da escola entre outros. Portanto, os saberes mobilizados são variados e distintos para se atingir os diferentes tipos de objetivos que surgem na prática, que exige uma variedade de habilidades ou de competências de acordo com a necessidade e o momento.

Tardif (2002) apresenta também os saberes profissionais como sendo personalizados e situados. Para o autor, os professores dispõem de um sistema cognitivo, mas o estudo sobre o seu saber profissional não pode ser reduzido apenas a isso. Ele ressalta que o professor “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 265).

Dessa forma, os saberes profissionais dos professores devem ser compreendidos de modo amplo, não apenas cognitivo, entretanto, também personalizados, pois cada professor traz em si saberes apropriados, incorporados, subjetivados, oriundos de sua história de vida, da prática, do outro, do meio, e que são de difícil dissociação, seja da pessoa, da sua experiência ou da situação de trabalho em que esteja inserido.

Nesta ótica, sendo a atividade do professor uma profissão de interação entre pessoas, não apenas um profissional está ali presente, mas uma pessoa com suas características, pensamentos, história, vivências, na qual a subjetividade e a identidade constituem elementos fundamentais na prática, enquanto interage com outras pessoas. Conforme Tardif (2002) afirma, “a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (Tardif, 2002, p. 265).

Contudo, os saberes dos professores, além de personalizados, são também situados. Dizer que são situados, segundo o autor é compreender que os saberes são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho em particular, na qual ganham sentido.

De acordo com cada situação encontrada, os professores valem-se de seus saberes para agirem diante da necessidade surgida, numa contextualidade que põe a frente seres humanos que “devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo” (Tardif, 2002, p. 266), cada um com o seu papel, elaborando e partilhando o saber dentro dessas próprias

situações em que estão ancorados e que ajudam a se definir. Em suma, é diante dessa aprendizagem contextualizada que os saberes são construídos pelos seus atores.

Finalmente, Tardif (2002) afirma que “o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (Tardif, 2002, p. 266).

Para o autor, os seres humanos têm a particularidade de existirem primeiramente como indivíduos, ainda que pertençam a uma sociedade, uma coletividade ou grupos, mas que existem em primeiro por si mesmos enquanto indivíduos que pensam, agem e são. Tal facto é chamado por ele de “fenômeno da individualidade” (Tardif, 2002, p. 267), ao qual considera estar no cerne do trabalho dos professores que, embora trabalhem com grupos, devem atingir cada um dos indivíduos, pois são eles que aprendem, cada um com suas características e particularidades.

Assim, com sua individualidade, reconhecendo-se como pessoa, como ser humano, o professor adquire saberes que o levam a melhor perceber e compreender o outro e as suas necessidades, adquirindo uma sensibilidade que o torna capaz de perceber a diferença entre os seus alunos. Tal sensibilidade “constitui uma das principais características do trabalho docente” (Tardif, 2002, p. 267) e exige do professor, por assim dizer, um investimento contínuo e de longo prazo, além de disposição para estar constantemente buscando e revisando os saberes e sensibilidade adquiridos por meio da experiência.

Sob este ponto de vista, essa orientação existencial do professor sobre si leva-o à disposição de conhecer e compreender também os seus alunos nas suas particularidades individuais e situacionais, bem como a evolução da sua aprendizagem.

Outra questão a ser considerada é o facto de o saber profissional do professor, enquanto objeto humano do trabalho docente, comportar componentes éticos e emocionais, uma vez que o ensino é uma prática que provoca e produz transformações e mudanças emocionais muitas vezes inesperadas até mesmo no próprio profissional.

Para Tardif (2002, p. 268), “as práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer”, o que exige do professor disponibilidade afetiva e a capacidade para discernir as atitudes e certezas que fundamentam suas ações.

Ademais, o professor trabalha com pessoas. Esse processo exige o assentimento e a cooperação do aluno que, embora esteja presente fisicamente em sua sala de aula, precisa ser e estar motivado para que ocorra a aprendizagem. Entretanto, o ato de motivar os alunos “é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana” (Tardif, 2002, p. 268).

Assim, o fazer cotidiano proporciona ao professor o desenvolvimento do seu autoconhecimento e o conhecimento acerca de suas emoções e valores aplicados na sua maneira de ensinar e de como agir diante de seus alunos, que são tão humanos quanto eles. Compreende-se, assim, que isso também é autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confronto com suas experiências práticas, e até afetivas, nos diferentes contextos que vivenciam.

2.4 Professores: Sujeitos do conhecimento

Na sua trajetória de vida e na sua formação, os professores passam por constantes aprendizados. No exercício da profissão, adquirem conhecimentos específicos que, além de detidos, são mobilizados, produzidos e transformados ao longo da prática cotidiana. Assim, os professores são compreendidos como pessoas que possuem saberes e que se tornam sujeitos e atores do conhecimento para outros.

Para Pimenta (1999, p. 29), “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”.

Entretanto, para Tardif (2002) o professor não pode ser considerado como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, nem como um agente social que tem as suas atividades determinadas exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos, pois neste caso os seus saberes seriam equivocadamente desprezados.

Sob esta visão, o professor seria apenas reproduzidor dos saberes dos peritos ou dos especialistas, alguém que só “aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a

respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir” (Tardif, 2002, p. 230).

Ao contrário, faz-se necessário compreender a subjetividade dos professores, enquanto sujeitos do conhecimento. Eles são atores que assumem a prática a partir dos significados que eles mesmos lhes dão, considerando os saberes que possuem e os que são oriundos da sua prática diária. Ou seja, a prática não é apenas um espaço para a aplicação das teorias aprendidas, mas é um lugar de produção de saberes que se originam dessa mesma prática.

Com este olhar, Tardif (2002) compreende que “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (Tardif, 2002, p. 234). Desta forma, o professor é compreendido como um sujeito do conhecimento, um ator dele, alguém que aprende e gera aprendizado a partir das teorias que possui e desenvolve, além dos conhecimentos e saberes frutos de sua própria ação docente.

Esta visão difere da concepção tradicional, que comumente trata do saber como sendo produzido fora da prática. Para a concepção tradicional, o saber está ao lado da teoria, enquanto se considera a prática desprovida de saber ou detentora de um falso saber que se baseia em crenças e ideologias, o que tende a ser uma visão redutora da relação entre teoria e prática, que é concebida nessa visão como uma relação apenas de aplicação.

Para Tardif (2002), “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (Tardif, 2002, p. 236). Por outras palavras, esta ilusão acaba por negar aos professores o direito e o poder de produzir saberes que sejam autônomos e específicos ao seu ofício, como se eles não fossem detentores de saberes diversos e não os pudesse aplicá-los.

Entretanto, por natureza, todo o ofício requer um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que pense, produza e reproduza as condições necessária para o seu trabalho, o que exige dele um saber e um saber-fazer específicos, saberes estes dinâmicos, de acordo com as necessidades que venham a surgir, transformando os seus saberes sempre que o tempo exija e permita.

Esta mesma lógica aplica-se ao professor, enquanto profissional e sujeito do conhecimento. Ele detém saberes inerentes à sua prática, ao passo que aprende com ela e produz novos conhecimentos a partir dela.

Entretanto, faz-se oportuno ressaltar que conhecimento não é apenas informação. A informação é exterior ao sujeito e tende a ser de ordem social. Comumente, é formada por factos ou dados que são comunicados, como, por exemplo, quando fazemos uma pergunta a alguém e dela obtemos a resposta que necessitamos ou quando lemos ou assistimos a um telejornal.

O conhecimento, por sua vez, é integrado ao sujeito e é de ordem pessoal. Ele se dá quando refletimos diante de situações e factos e usamos a razão para transcender a informação. Segundo Dewey (1959), o conhecimento é “o fruto de uma aprendizagem, ou seja, o resultado de uma virtualização da experiência imediata” (Dewey, 1959, p. 39).

Pimenta (1999) afirma que conhecer implica, para além disso, “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (Pimenta, 1999, p. 21), usando a inteligência, a consciência ou sabedoria, de modo que a inteligência possa produzir novas formas de progresso e desenvolvimento, ao passo que a consciência e a sabedoria proporcionam reflexão para um novo ser e agir.

Neste sentido, Nóvoa (1992) propõe uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (Nóvoa, 1992, p. 25), a partir de três processos que julga importantes na formação docente, a saber, produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola.

Para o referido autor, produzir a vida do professor implica proporcionar o seu desenvolvimento pessoal a partir da valorização de seu trabalho crítico-reflexivo sobre as suas práticas e experiências, como conteúdo da sua formação, considerando que muito do que o adulto retém está ligado à sua experiência. Sobre a produção da profissão docente, Nóvoa (1992) ressalta que a formação passa sempre pela mobilização de diversos saberes, dotando a profissão de saberes específicos que não são únicos. Esses saberes são os elementos para se produzir a profissão docente, que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, mas que exigem do profissional a reflexão crítica sobre os saberes necessários à sua prática que, por excelência, é complexa. Por fim, o autor considera que a formação envolve, nesse sentido, um duplo processo, os quais são a autoformação do professor, que reelabora constantemente os

saberes que utiliza na sua prática a partir do confronto com suas experiências nos contextos de ensino, e o processo de formação das instituições onde atuam, tornando assim importante produzir a escola como um local não só para o trabalho, mas também para a sua formação.

Assim, sendo o professor sujeito do conhecimento, investigá-lo como um profissional crítico-reflexivo, compreendendo a sua formação e sua prática como constituintes dos seus saberes, é valorizá-lo também como um sujeito de transformações, capaz de intervir na vida de outros e da sociedade, além de sua própria vida, de modo que essa formação reflexiva “compreende um projeto humano emancipatório” (Pimenta, 1999, p. 31).

Em suma, o profissional docente é um sujeito que possui e produz conhecimentos ligados à sua ação, resultado tanto da sua formação quanto da sua experiência pessoal, como também da troca com outros professores, pois é adquirido no cotidiano de sua prática confrontada com suas experiências. É um conhecimento implícito e pessoal que se liga ao modo de ser e agir de cada professor, que o adquire muitas vezes por meio de tentativas, entre erros e acertos, até alcançar o objetivo que se pretende, o que denota possibilidades de mudanças e transformações no seu ser e fazer docente.

O conhecimento do professor não é apenas um adquirido da sua formação inicial na academia, mas é assumido ao longo de toda a sua vida, desde sua iniciação na vida escolar até à sua prática cotidiana, relacionando-se com a sua formação e ação docente, onde as suas experiências contribuem para a aquisição, desenvolvimento e transformação dos seus saberes. Provém tanto das estruturas educativas formais quanto dos saberes da prática, produzindo conhecimentos significativos ao professor que servirão para a sua ação e produção de novos saberes aos seus alunos.

Assim, é de demasiada importância o reconhecimento dos professores enquanto sujeitos do conhecimento e produtores de outros saberes, sem deixar de valorizar a subjetividade e os conhecimentos específicos sobre o ensino, considerando sempre o que eles são, fazem e sabem enquanto profissionais e pessoas.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Tal qual Cavaco (2009a), ressalta-se que na presente investigação compreende-se que na “construção da problemática e do objecto de estudo, a definição do dispositivo de investigação e a recolha e análise de dados são questões interdependentes que constituem um processo gradual” (2009a, p. 36). Assim, buscou-se aqui produzir um todo unificado, de forma gradativa, onde as especificidades de cada parte pudessem ser compreendidas enquanto imbricadas metodologicamente.

3.1 Questão de investigação e objetivos do estudo

A figura do professor, ao longo de toda a história da sua existência enquanto profissão, é permeada por vários simbolismos. Quase sempre, vê-se no professor alguém que detém conhecimentos importantes não só para o ensino, mas para a transformação de uma sociedade.

Canário (1999b), no desejo de uma nova configuração profissional do professor, remete para quatro dimensões essenciais, classificando-o como um analista simbólico, um artesão, um profissional da relação e um construtor de sentido. Para o autor, considerar o professor como um analista simbólico significa encará-lo como um solucionador de problemas. Enquanto artesão, o professor pode ser considerado um reinventor de práticas. Sendo o professor um profissional da relação, sua atividade profissional pode “ser inscrita nas profissões de ‘ajuda’, marcada pela relação face a face, quase permanente, com o destinatário” (Canário, 1999b, p. 77). Por fim, o autor compreende que o professor, mais do que ser um transmissor de informação, é um construtor de sentido, pois essa é “uma das dimensões essenciais” do seu trabalho (Canário, 1999b, p. 78).

Não obstante a certeza destas diferentes vertentes profissionais, muitos têm-se questionado sobre os saberes do professor, sobre como ele adquiriu conhecimentos e capacidades para o ensino e para tantas facetas que compõem a sua profissão, como descreve Canário (1999b); Outros interrogam-se também se estes saberes são apenas um produto dos

cursos de formação inicial e contínua, ou se há outras fontes para sua aquisição (Tardif, 2002; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1992). Tais questões também estiveram presentes no desenvolvimento desta pesquisa, vindo a tornar-se objeto de estudo que, conforme Cavaco (2009a, p. 36), não existe *per si*, resulta “de um processo de construção que é intrínseco a cada processo de investigação e ao investigador”.

Enquadrada no domínio científico das ciências da educação, nomeadamente no campo de estudos da formação de adultos, a presente investigação traz no cerne da sua problemática a busca pela compreensão sobre como os professores aprendem a ensinar, conforme já descrito anteriormente. Para tanto, é importante perceber como eles se formam, particularmente, através da experiência. Assim, a pergunta orientadora deste estudo é: como se formam os professores pela experiência na prática docente?

Para Nóvoa (1992), a formação de professores não se constrói por acumulação. Reforça ainda o autor que o processo de formação depende de percursos educativos. Ela “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento” (Nóvoa, 1992, p. 25). Para tanto, este autor indica que é importante dar um estatuto ao saber da experiência como um caminho de e para a formação, permitindo aos professores que se apropriem dos seus processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Embasado nesta certeza, a partir da questão inicial e com o desejo de conhecer o percurso formativo dos professores, desde a sua formação inicial até ao cotidiano da prática, considerando as suas experiências e as ações de formação que decorreram ao longo da vida, seguiu-se uma cuidadosa mas não encerrada revisão da literatura sobre o objeto de estudo, buscando denotar neste trabalho, tal qual afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 251), que “aquilo que os investigadores fazem é captar o que viram e ouviram passando-o para o papel, de modo a fazer tanto sentido para o leitor como para o investigador”.

Assim, sendo ainda finalidade deste estudo perceber como a valorização do cotidiano pedagógico, as discussões sobre as práticas de ensino e a reflexão sobre as suas vivências culminam na relação entre a teoria e a prática, além dos aprendizados adquiridos ao longo da vida, em seus aspetos formais, não formais e informais, surgem outras questões complementares à de partida e os respetivos objetivos, que se desdobram, nomeadamente, no que se segue:

- 1) Quais são os saberes do professor? - Com essa questão, deseja-se conhecer quais são os saberes tidos como mais relevantes pelos professores, nomeadamente para aqueles inquiridos neste estudo, e para a sua prática docente.
- 2) Como é que esses saberes são adquiridos pelo professor? - Tal pergunta traz em si o anseio por perceber como acontece o processo formativo dos professores. Ou seja, como eles aprendem a ensinar, levando-nos a investigar como os seus saberes são adquiridos e se são oriundos apenas da sua formação inicial ou se outras fontes surgem como via formativa. Procurou-se igualmente compreender como ocorre o processo de autoformação dos professores.
- 3) Os professores aprendem também enquanto ensinam? - A partir desta questão, busca-se identificar como as experiências vividas e a reflexão sobre a prática contribuem para o processo formativo do professor, além de tentar perceber como a história de vida dos indivíduos contribui para a sua formação.

3.2 Dispositivos da investigação

Considerando as questões elencadas e a pertinência da problemática, dentro das perspetivas teóricas, a formação, as modalidades de educação formal, informal ou não formal e a formação experiencial surgem como eixos norteadores no tema abordado.

Assim, o trabalho que aqui se segue identifica-se com uma abordagem qualitativa, onde “os dados recolhidos são em forma de palavras” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Trata-se de uma investigação referente a pessoas, nomeadamente, professores. Compreende-se que uma pesquisa quantitativa, baseada, por exemplo, em dados numéricos, não seria de todo suficiente para abarcar as especificidades oriundas daquilo que os sujeitos em causa narram sobre as suas histórias de vida e as reflexões que fazem sobre as mesmas, enquanto vias de formação. A abordagem qualitativa leva-nos a investigar “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

Para Afonso (2005, p. 77), “a investigação centrada no estudo das vivências e experiências individuais constitui o domínio das narrativas biográficas e das histórias de vida”.

Desta forma, diante da temática a ser abordada e das questões que surgem acerca do objeto de estudo, o método a ser considerado terá inspiração no método (auto)biográfico.

Ainda conforme o referido autor, essa abordagem pressupõe que “o foco da investigação se centre na acção individual, desvendando a singularidade e totalidade da pessoa” (Afonso, 2005, p. 77).

Por sua vez, Nóvoa (2010) afirma que as histórias de vida e o método (auto)biográfico “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’” (Nóvoa, 2010, pp. 166-167). Tal perspectiva ajusta-se à proposta que aqui se segue, ao buscar compreender o percurso formativo do professor, considerando também suas vivências para além das ações de formação tidas como formais, sejam estas iniciais ou contínuas, percebendo que todas as narrações autobiográficas relatam uma práxis humana (Ferrarotti, 2010).

Para Nóvoa (2010), “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (Nóvoa, 2010, p. 168). Assim, tal abordagem reforça, segundo o referido autor, que é sempre a própria pessoa que se forma, à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Adicionalmente, segundo Ferrarotti (2010), o método biográfico busca atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Sendo o professor um ator que proporciona a aprendizagem e a formação de outras pessoas, a reflexão sobre a sua prática e a compreensão de seu percurso de vida ganham estatuto de formação e via a ser investigada, de tal forma que estudar “a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se assim inevitável” (Nóvoa, 2010, p. 168).

Compreende ainda Nóvoa (2010) que a abordagem (auto)biográfica “procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos” (Nóvoa, 2010, p. 168), de modo que com esta afirmativa reforça-se a inspiração pelo método citado, considerando que esta investigação se refere à compreensão de como acontece a formação de professores, partindo-se dos sujeitos adultos, atores da sua própria formação, nomeadamente também através da experiência, como aqui se investiga.

“A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico” (Nóvoa, 2010, p. 167), de tal forma que esta dupla função a justificam como um

método a ser utilizado nos domínios das ciências da educação, especialmente na investigação que aqui se segue, uma vez que o método auto(biográfico) proporciona também uma aprendizagem ao próprio investigador. Neste sentido, estimula a autoformação, na medida em que “o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva” (Nóvoa, 2010, p. 167).

Corroborando e servindo ainda como justificativa para a escolha inspirada no método (auto)biográfico neste trabalho, Josso (2002, p. 38) afirma que os objetos teóricos são construídos “graças à especificidade da sua metodologia”. Assim, através das práticas biográficas dessa abordagem, a compreensão acerca do conceito de formação se enriquece, enquanto objeto teórico a ser estudado, uma vez que por meio desta metodologia o objeto é pensado “tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas*” (Josso, 2002, p. 38), como acontece, particularmente, quando se estuda os professores e sua formação enquanto objeto, visto que estes estão sempre em busca de se reinventarem e transformarem suas práticas.

Sendo a abordagem biográfica um meio para se observar um aspeto central das situações educativas (Josso, 2002), ela surge como uma via segura para se investigar o objeto desta pesquisa e para se perceber como essa formação acontece, sendo necessário observar também as experiências e compreender em que elas foram formadoras.

Ainda para esta autora (2002, p. 49), “o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem permite-nos estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras”, como o que se põe em causa nas questões elencadas na problemática desta pesquisa. As experiências formadoras são aquelas em que a aprendizagem articula “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registos” (Josso, 2002, p. 39).

As experiências formadoras fazem uso de “recordações-referências” (Josso, 2002, p. 39), que são evocadas através da construção de narrativas, o que exige “uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação” (Josso, 2002, p. 39), como as narrativas construídas quando se usa o método auto(biográfico).

3.3 Procedimentos de recolha e análise de dados

3.3.1 Pesquisa bibliográfica e Entrevistas³

Compreendida como uma interação social que recolhe narrativas autobiográficas (Ferrarotti, 2010), o recurso à entrevista aparece como uma das técnicas de recolha de dados usadas na presente investigação. Nas investigações qualitativas, as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas, como evidenciam Bogdan e Biklen (1994).

Ainda segundo estes autores (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” e, no caso da presente investigação, nomeadamente quanto à sua formação.

Como a problemática desta pesquisa se refere a professores, estes surgem naturalmente como as pessoas a serem entrevistadas. Nesta pesquisa, delimitou-se a entrevista a quatro professoras, todas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental (equivalente ao 1º ciclo, em Portugal) em escolas brasileiras, com o mínimo de 5 anos de prática.

Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”. Desta forma, optou-se pela escolha de professores que conhecessem o investigador e nele confiassem a ponto de terem liberdade para responder às perguntas propostas. Partiu-se do pressuposto que numa entrevista “é indispensável estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado” (Afonso, 2005, p. 99), pois, dadas as questões vividas no momento histórico da construção da presente investigação, a grande preocupação estava em se encontrar pessoas que estivessem “envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado, 2013, p. 214).

³ Tendo a fundamentação teórica uma “importância crucial para a credibilidade do produto” (Amado, 2013, p. 389), nesta investigação, a opção pelo recurso da pesquisa bibliográfica e a citação tanto de autores como de trabalhos anteriores, evidenciam que houve, da parte de quem fez a investigação, “a preocupação de alicerçar o seu texto no edifício científico em permanente construção” (Amado, 2013, p. 389).

Apontado como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa (Amado, 2013), na presente investigação, foi utilizado o recurso à entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Nesta entrevista, as questões aos entrevistados “derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p. 208).

Apesar da certeza de que “a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação” (Amado, 2013, p. 213), outra característica também referente às questões e que levou à escolha de tal recurso, foi o facto de não haver uma imposição rígida de perguntas, “o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier” (Amado, 2013, p. 209).

“Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135). Dessa forma, as análises posteriores dos dados colhidos nas entrevistas com os diferentes professores partem da comparação entre aquilo que a investigação indica nas suas diferentes fases. Esta estratégia leva-nos a uma melhor compreensão acerca do objeto estudado e à consecução de respostas sobre as questões elencadas para esta pesquisa.

3.3.2 Guião de Entrevistas⁴

Sendo um instrumento fundamental para a correta condução da entrevista (Amado, 2013), foi produzido um guião (anexo 1) com questões preliminares para serem feitas aos entrevistados. Assim, para a sua elaboração, teve-se a preocupação de “não fazer dele um

⁴ Oportunamente, salienta-se que a cada inquirido foi pedida a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Anexo 3), que estabelece os elementos éticos relativos ao presente projeto de investigação (o anonimato, a confidencialidade do estudo, o armazenamento dos dados e a destruição dos dados gravados após a investigação, por exemplo). Este documento respeita as orientações éticas expressas na Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É de referir ainda que o termo citado foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que o Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Lisboa foi notificado sobre as gravações das entrevistas.

questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2013, p. 214).

As questões deste guião foram cuidadosamente preparadas com a compreensão de que elas são “prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados” (Amado, 2013, p. 214). Todas as questões remeteram para a temática abordada nesta pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao investigador uma gama considerável de temas, permitindo que se levante uma série de tópicos capazes de oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Desta forma, com a compreensão de que o guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005), a estrutura do guião de entrevista utilizado seguiu uma organização em blocos⁵. Estes foram formatados conforme a tipologia usada nesta investigação, com as questões condizentes aos objetivos que se pretendia alcançar na recolha de dados, ajudando o investigador a centrar-se no tema e permitindo avançar de forma sistemática (Amado, 2013).

O primeiro bloco referiu-se à apresentação e legitimação da entrevista. Nele foram explicitados o tema e os objetivos da pesquisa, além de motivar a participação dos inquiridos e de garantir o anonimato e a confidencialidade dos inquiridos no estudo. Também foi o momento da solicitação da gravação através do áudio das entrevistas, que foram realizadas de modo virtual, através da aplicação Zoom, considerando o momento atípico da situação de pandemia COVID-19 vivido no decurso da investigação. A gravação serviu como um recurso para a posterior transcrição da entrevista, de modo que nenhum dado coletado fosse perdido. No segundo bloco, referente à caracterização académica dos entrevistados, buscou-se conhecer os saberes oriundos da formação profissional de cada um deles por meio dos seus percursos académico e formativo. Foram realizadas perguntas relacionadas com a formação inicial e a formação contínua. No intuito de compreender como os saberes são adquiridos pelos professores, no terceiro bloco foram realizadas perguntas que buscaram caracterizar e conhecer os saberes curriculares, disciplinares e experienciais dos entrevistados, além de tentar

⁵ Amado (2013) salienta que “é conveniente fazer um teste-ensaio deste guião” (Amado, 2013, p.215). Assim, foi realizada uma primeira entrevista que proporcionou a compreensão da necessidade de pequenos ajustes quanto às questões e a forma como elas seriam abordadas, a fim de se atingir os objetivos propostos nesta investigação. Com as alterações realizadas, seguiu-se com as demais entrevistas levadas a cabo para a presente pesquisa.

identificar como as experiências vividas por eles contribuíram com o seu processo formativo. No quarto bloco, buscou-se caracterizar o percurso formativo com questões que visavam compreender como acontece o processo de autoformação do professor, particularmente por meio da reflexão sobre a sua prática de ensino. Finalmente, o quinto e último bloco referiu-se à conclusão da entrevista, buscando perceber se os inquiridos traziam alguma outra informação que não tivesse sido contemplada pelas perguntas da entrevista, além de se agradecer a participação dos entrevistados na investigação realizada.

3.3.3 Análise de conteúdo

“As entrevistas não falam por si mesmas, uma vez que para serem compreendidas é necessário que o investigador as retraduz a e analise” (Amado, 2013, p. 383). Assim, após a conclusão das entrevistas, procedeu-se às transcrições das mesmas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172), “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista”, de modo que, neste estudo, buscou-se atentar não só à captação das palavras usadas, mas igualmente em outros aspetos tais como a pontuação da fala (Amado, 2013).

Assim, nesta investigação, houve fidelidade relativamente aos discursos dos entrevistados, nas respostas às questões do guião. De resto, o próprio investigador realizou todas as transcrições, o que garantiu, logo à partida, uma maior aproximação ao texto e às ideias que dele se iria extrair para responder às questões da pesquisa.

Após a fase da transcrição das entrevistas, criou-se uma grelha de análise de conteúdos das entrevistas, como uma forma de organização sistemática dos dados (Amado, 2013) e o início do processo de análise.

Ciente de que é possível fazer a análise e interpretação dos dados em função de diversas perspetivas (Amado, 2013), nesta investigação optou-se pela análise de conteúdo enquanto “uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados” (Amado, 2013, p. 300).

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias e codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar”. Ao longo deste trabalho, tem-se buscado compreender como os professores se formam. Para tanto, muitos autores foram pesquisados para a formação do referencial teórico que o constitui, em vista de se responder a esta questão de pesquisa. Diante daquilo que diversos autores discorrem, não há dúvidas de que a compreensão sobre a questão do saber dos professores é determinante para que se possa chegar ao objetivo que se espera com a presente investigação. Fica claro também que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço” (Tardif, 2002, p. 11), de modo que os autores consultados sempre apresentam características e tipificações sobre o saber. Assim, neste trabalho, a compreensão e as características acerca do saber apresentadas por Tardif (2002) parecem ser as mais oportunas para a formação de um quadro de análise a ser seguido, considerando que os seus pressupostos condizem com a metodologia aqui adotada.

O referido autor ressalta que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (Tardif 2002, p. 16). Assim, seguindo fios condutores, o autor evidencia que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2002, p. 36). Desta forma, essas quatro fontes heterogêneas do saber (Tardif, 2002) foram usadas como tipologias de base para o quadro de análise deste trabalho.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados que foram obtidos a partir da análise de conteúdo dos dados recolhidos na presente investigação, aqueles originários das entrevistas realizadas, sob o olhar da tipologia de saberes docentes proposta por Tardif (2002), complementada com contribuições de outros autores, que fundamenta os eixos de análise do estudo.

Conforme Amado (2013, p. 340), “a apresentação final não obedece a figurinos”. Assim, optou-se por redigir um texto descritivo-interpretativo, subdividido nos saberes propostos por Tardif (2002), nomeadamente os saberes da prática profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais. Finalmente, discorre-se também sobre a autoformação do docente.

Ainda segundo Amado (2013, p. 389), os excertos devem ser incluídos na análise para fundamentar as interpretações do investigador. Deste modo, estes foram usados nos momentos em que se considerou relevante para a análise e compreensão do discurso, sem que se seguisse o critério do número de vezes que os inquiridos referiam certos saberes ou uma sequência temporal. Apenas a pertinência das falas diante das considerações apresentadas, em função dos objetivos do presente estudo, foi tida como critério de escolha.

Também se optou pelo uso de citações de autores que discorrem sobre a temática desta investigação, uma vez que elas contribuem para a tentativa de se responder à questão de partida e as demais que dela surgem, referentes ao objetivo geral que está em compreender como os professores se formam, especialmente pela experiência.

Apresentam-se primeiramente os participantes no estudo, caracterizando-os brevemente quanto aos seus percursos académicos e profissionais.

4.1 Caracterização dos participantes - Entrevistados

Neste estudo, por questões de conveniência e temporais, como já referido, optou-se pela escolha de 4 (quatro) professoras da educação básica brasileira, nomeadamente professoras do

ensino fundamental I (referente ao 1º Ciclo em Portugal). Todas possuíam um tempo de atividade profissional docente superior a 5 anos⁶.

A entrevistada Rosa, no momento da entrevista, estava com 37 anos de idade. Licenciou-se em Pedagogia numa universidade que possuía uma grade curricular mais voltada para a prática do ensino, uma vez que contemplava estudantes que, na sua maioria, já tinham alguma experiência de docência, sobretudo aqueles que tiveram na sua educação básica a habilitação para o magistério, conforme previa a legislação brasileira. Dada a formação anterior e a experiência de ensino, o tempo de duração da formação nessa universidade era de apenas 3 anos. Este tempo era menor que, por exemplo, os cursos realizados nas universidades federais, que na atualidade de pelo menos 4 anos. Após a conclusão da sua formação inicial, Rosa fez o curso de pós-graduação em “Psicopedagogia”. Alguns anos depois, fez outra pós-graduação, nomeadamente em “Literatura na Escola”.

A sua formação inicial ocorreu em paralelo com os primeiros anos de prática profissional, numa escola da rede privada de ensino, na qual permaneceu até à sua aprovação do seu primeiro concurso público, que a habilitou para atuar na rede municipal de ensino. Rosa é também funcionária da rede estadual de ensino e atua nas duas esferas, conforme permite a legislação brasileira. No momento da entrevista, Rosa gozava de 15 anos de experiência atuando enquanto docente.

A participante Jasmim é licenciada em Pedagogia e fez a sua formação inicial na mesma universidade em que cursou Rosa; a sua licenciatura foi realizada em 3 anos. Ela passou por uma mudança de curso na sua formação inicial, do curso de Ciências Biológicas para a licenciatura em Pedagogia. Por gostar e se identificar mais com crianças, além de perceber que era difícil ingressar no mercado de trabalho enquanto bióloga marinha, Jasmim optou por ensinar a um público infantil.

No momento da entrevista, estava com 41 anos de idade e 20 anos de docência. Realizava então um curso de atualização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, domínio no qual já tinha realizado formação contínua após sua formação inicial.

⁶ Para garantir o anonimato de cada entrevistada, seus nomes foram substituídos por outros fictícios inspirados em flores, nomeadamente Rosa, Jasmim, Dália e Íris por opção do investigador.

Jasmim iniciou o seu percurso profissional atuando como docente imediatamente após a migração para o curso de licenciatura em Pedagogia. Como já tinha experiência em sala de aula, enquanto estagiária do curso em Ciências Biológicas, foi contratada para trabalhar numa escola privada, onde permaneceu até possuir um contrato de trabalho com o seu empregador atual, uma outra escola da rede privada. Entretanto, a entrevistada também é atualmente professora de uma escola pública, após ter sido aprovada num concurso público para professores.

A terceira participante da presente pesquisa foi Dália. Ela é mestre em educação e fez a sua formação inicial em Pedagogia, licenciada numa universidade pública federal no Brasil, num curso de 4 anos e com currículo mais abrangente do que o das entrevistadas anteriores. Também é pós-graduada em Psicopedagogia.

No momento da entrevista, Dália estava com 36 anos de idade e 14 anos de docência. A sua atuação docente iniciou-se em paralelo com a sua graduação. Dália foi professora numa instituição privada. Posteriormente, após passar num concurso público, a entrevistada foi efetivada numa instituição federal, na qual atua no momento em dedicação exclusiva.

A quarta e última participante desta pesquisa foi Íris. Com 36 anos de idade, Íris possui mestrado e doutoramento em educação. Fez licenciatura em Pedagogia, como formação inicial, e o curso de especialização em Docência no Ensino Superior, como primeira pós-graduação.

Realizou a sua formação inicial na mesma universidade pública federal que Dália, onde foram colegas de turma. Na graduação de 4 anos, optou por participar também nas disciplinas referentes à educação infantil e à educação de jovens e adultos.

A sua primeira experiência docente foi na mesma escola na qual estava atuando no momento da entrevista, onde já trabalhava há 11 anos. Ela é funcionária pública concursada e exerce a docência em regime de dedicação exclusiva.

4.2 Apresentação e interpretação dos dados recolhidos

4.2.1 Saberes da formação profissional (inicial e contínua)

Nesta categoria, buscou-se por meio da caracterização acadêmica dos inquiridos perceber como os saberes da formação profissional são adquiridos. Este ponto está dividido em subcategorias, nomeadamente referentes à formação inicial e à formação contínua de cada participante.

A formação inicial surge como uma primeira etapa formativa, mas não menos importante que as demais que possam ser levadas a cabo *a posteriori*.

Todas as participantes comentaram sobre a importância da formação inicial para as aprendizagens e a aquisição de saberes docentes. Para Rosa, a formação inicial “dá pelo menos a base de como você trabalhar” no cotidiano da prática. Ressaltou ainda que “ela te ensina”. Jasmim enalteceu a importância da formação inicial, afirmando que o que ela vive hoje na prática “veio muito dessa base”. Também a professora Rosa comentou que havia coisas que ela fazia que a lembravam “daquela época” da sua formação. Com tais discursos, vê-se que a formação inicial aprendida gera reflexões que produzem saberes que acompanham o indivíduo não só por todo o seu percurso profissional, mas por toda a vida.

Pimenta (1999) comenta que o que se espera de uma formação inicial é que ela forme o professor ou, ao menos, que colabore para a sua formação. Entretanto, reforça a autora que o que se espera desta etapa formativa é que esta “colabore para o exercício de sua atividade docente” (Pimenta, 1999, p. 18). Alguns dos discursos das entrevistadas corroboram tal afirmativa. Por exemplo, percebendo a importância e efetividade desta etapa formativa, Dália considera que a formação inicial lhe “possibilitou a segurança, os fundamentos que (...) necessitava para aquele momento, para ingressar na profissão, na docência”. Por sua vez, a professora Íris apontou que se percebe ainda hoje “revisitando textos das disciplinas” cursadas; considerou-os tão importantes para a sua formação que ainda os mantém guardados. Salienta a referida professora que os textos estudados na sua formação inicial são frequentemente revisitados e a auxiliam a uma melhor vivência da sua prática. Percebe-se, assim, que a formação inicial contribui para a aquisição de saberes relevantes para a prática profissional, como os saberes de base que foram citados pelas entrevistadas, ainda que possa não ser claro a importância destes conhecimentos quando se está a realizar esta primeira etapa de formação.

As entrevistadas indicaram como um dos aspetos positivos da formação inicial o currículo que era seguido pelas instituições nas quais se formaram. Para Dália, a instituição na qual estudou possuía “um currículo sólido, um currículo que promovia diálogos com a prática”. Jasmim também comentou sobre o currículo da instituição na qual se formou, afirmando que nesse âmbito se “trabalhava mais com a prática mesmo”. O mesmo testemunho foi dado por Rosa, que estudou na mesma instituição que Jasmim. Decorrentes das propostas curriculares das instituições, as disciplinas estudadas também foram destacadas, dado que estavam “voltadas para a prática” (Rosa e Jasmim). Por sua vez, Íris ressaltou que, durante o seu curso de graduação, houve “momentos de reflexão na prática”, sobretudo ao realizar atividades que traziam situações do cotidiano escolar. Rosa citou que a didática dos seus professores estava voltada para o “âmbito da sala de aula”. Isto posto, como Tardif (2002) afirma, “os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores” (Tardif, 2002, p. 41), mesmo que não apenas, como veremos mais adiante.

É de referir que, nos discursos das professoras, o currículo, assim como diversas disciplinas como a didática aparecem associados a questões da prática. Dessa forma, verifica-se que é comum os professores valorizarem e esperarem que a sua formação inicial os capacite efetivamente para a prática de ensino e lhes forneça estratégias que possam contribuir para o seu saber-fazer, o que poderia ser definido, como Tardif (2002, p. 41) argumenta, por “um saber da pedagogia ou pedagógico”. Os saberes adquiridos nas instituições de formação não são os únicos capazes de fornecer aos futuros docentes as respostas precisas sobre o “como fazer” (Tardif, 2002, p. 137). É no cotidiano da prática, conforme Tardif (2002, p. 137) afirma, que “na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza”.

Com exceção de Íris, as entrevistadas indicaram um aspeto da formação inicial: o facto de terem exercido as tarefas de professoras enquanto estudavam. Cabe ressaltar aqui que, dada a falta de profissionais para suprir as demandas de professores nas escolas, no Brasil, é possível ser-se professor enquanto se está em formação, desde que se cumpram as exigências legais na contratação desses trabalhadores.

Atuar enquanto ainda estava em formação foi apontado por Jasmim como um aspeto positivo, pois, como referiu, tudo o que estudava na universidade, ela “estava vivendo ali na

prática, exercendo”. Ela ressaltou que tudo o que aprendeu e a prática que “foi vivenciada durante o curso” lhe deram também uma “base muito grande” para o que ela vive hoje. Por sua vez, Dália ressaltou que refletia sobre sua prática a partir das disciplinas que eram estudadas, de modo que podia “fazer relações entre as teorias que estavam sendo discutidas e as experiências que estavam sendo vivenciadas na escola”. Já Íris, que não trabalhava como professora durante sua formação, referiu que na formação inicial “foi bem mais difícil compreender esses saberes” que eram ensinados na universidade naquele momento, uma vez que, embora os compreendesse, não conseguia ter uma noção dos motivos pelos quais os estudava e nem a importância da aprendizagem dos mesmos.

Por sua vez, Rosa citou como um ponto negativo da sua formação inicial o tempo de duração da mesma. Salientou que na instituição na qual se formou, o curso possuía menos um ano que nas demais universidades. Já Dália referiu que sentiu falta de espaços coletivos na universidade “para se discutir sobre determinadas dificuldades, sobre as práticas”.

Ficou evidente nos discursos das professoras que elas se compreendiam como responsáveis pela sua formação. Indicam-se abaixo alguns excertos da entrevista de Rosa e Jasmim:

“Quem faz a faculdade é o aluno” (Rosa);

“Sempre me esforcei ao máximo para buscar o conhecimento” (Rosa);

“Tem que buscar, tem que estar buscando estratégias, conhecimentos mesmo” (Jasmim).

Os discursos apontados coadunam com a afirmativa de Nóvoa (1992) que considera que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios” (Nóvoa, 1992, p. 25). Dessa forma, compreende-se que os professores são atores e autores da sua formação, na qual o refletir e o buscar geram oportunidades de novos aprendizados.

Íris referiu que percebeu após um tempo de prática que a sua formação inicial lhe trazia contribuições. Para ela, os professores têm “a oportunidade de dar continuidade” a essa formação. Isso pode dar-se por meio da formação contínua, uma vez que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos (Tardif, 2002, p.249).

Sobre este aspeto, todas as inquiridas, quando perguntadas sobre a importância que atribuíam à formação contínua para as suas práticas, foram unânimes em ressaltar o quão a consideravam positiva. Rosa afirmou que as ações de formação contínua a “fizeram melhorar”. Íris considerou que essas ações lhes dão possibilidades para se reinventarem na prática. Jasmim disse que frequentar a formação contínua é “estar se atualizando para o processo de ensino-aprendizagem”. Finalmente, Dália foi categórica ao afirmar que “a formação contínua é imprescindível para o professor se sentir seguro”, como também sentir-se motivado. De facto, as respostas das entrevistadas estão em linha com a afirmação de Nóvoa (1992) que diz que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 1992, p. 27), pois essas ações contribuem para a aquisição de saberes específicos da prática profissional.

Para lá da formação contínua, que inclui cursos de educação formal (pós-graduações, atualizações, mestrado ou doutoramento), as professoras citaram várias fontes de desenvolvimento profissional; leituras, sejam estas na internet, em livros ou em revistas científicas; também vídeo-aulas e palestras; ações disponibilizadas nas escolas em que trabalham ou pelo Estado; bem como momentos de diálogo e de troca de saberes com outros colegas, seja em reuniões, grupos de pesquisa ou em momentos informais do cotidiano da prática. Para Íris, a formação dos professores acontece com a vida, como quando se reflete sobre uma determinada situação ocorrida, como comentou Rosa.

Para Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Assim, essas situações prolongam-se no tempo e permitem a aquisição de diversos saberes em diferentes momentos.

Como se observa nas respostas das inquiridas, os saberes profissionais dos professores são também plurais e heterogêneos. Provêm de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimento unificado e são mobilizados de diferentes maneiras.

4.2.2 Saberes curriculares, disciplinares e experienciais

Através da percepção acerca dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais dos inquiridos, buscou-se nesta categoria a caracterização dos saberes dos professores segundo a

tipologia de Tardif (2002), no intuito de conhecer como esses saberes são adquiridos e identificar como as experiências vividas contribuem para o processo formativo do professor. Também esta categoria foi dividida em subcategorias referentes a cada um dos saberes elencados.

Para Tardif (2002, pp. 33-38), o saber docente compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Sendo plural, o saber dos professores é formado por uma amálgama à qual o professor atribui coerência, incluindo saberes oriundos da formação inicial e contínua, como já referido anteriormente, mas também pelos saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Para o autor, os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares, onde os objetivos, conteúdos e métodos dos currículos das instituições devem ser aprendidos e aplicados pelos professores na prática (Tardif, 2002).

Nesta linha de pensamento, perguntou-se às inquiridas se consideravam que os programas escolares contribuíam para a formação e para a aquisição dos saberes necessários para prática.

Todas as inquiridas disseram que o currículo, os projetos e programas escolares são importantes e promovem a formação. Íris, por exemplo, afirmou que o currículo lhe proporcionou muitas aprendizagens. Para ela, “o currículo é o corpo da escola”.

Rosa afirmou que acredita que o currículo, os projetos e os programas escolares são fundamentais para a aquisição de saberes. Ela relatou que na escola em que trabalha, como também noutros órgãos públicos, são oportunizados momentos de diálogo sobre os projetos, além de palestras que contribuem para a sua formação. Referiu que, em momentos como esses, ela valoriza sobre a troca de experiências sobre o currículo. Para esta professora, sempre se “cresce muito com essa troca de experiências”.

Por sua vez, Jasmim também compreende que o currículo é muito importante. Para ela, “o currículo leva o professor a pesquisar”. Dália reforça essa compreensão. Segundo ela, quando os professores se colocam nesse lugar de referência enquanto pesquisadores que não trazem respostas prontas para os alunos, mas que se reconhecem como guias que fazem a mediação do conhecimento, levam os alunos a construírem o saber e “o professor aprende junto, o tempo todo”.

Íris ressaltou que até mesmo os currículos com os quais não se revê totalmente, estes lhes proporcionam formação. Para ela, seja “para o bem ou para o mal, o currículo forma”, pois o currículo “dita o dia a dia” do professor, direcionando “as práticas dos professores e as vivências e experiências das crianças”.

Para Jasmim, é preciso estudar para se conseguir dar conta das responsabilidades que a profissão docente contempla, o que contribui para o professor “aprender novos saberes para a prática”. Tal ideia remete para o que afirma Tardif (2002, p. 35), quando compreende que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”. Neste sentido, Dália refere que “o professor vai em busca de conhecimentos, de fundamentação”. Para ela, é dessa forma que ele consegue ajudar as crianças a encontrarem respostas para as suas questões. Tudo isto acontece quando se estuda os currículos seguidos pelas escolas. O facto de seguir e estudar o currículo permite ao professor maior autonomia em sala de aula, segundo Íris, pois percebe-se através dos currículos que caminhos podem seguir a prática.

A partir dos discursos das inquiridas, compreende-se que os programas escolares, com seus conteúdos, objetivos e métodos, além dos projetos e os estudos referentes ao currículo, proporcionam novos aprendizados e saberes aos professores para exercerem a prática docente. Vê-se que, não apenas enquanto saberes sociais das instituições de ensino (Tardif, 2002), os saberes curriculares são também apropriados pelos professores e são usados no cotidiano da prática.

De acordo com os programas ou projetos de ensino propostos pelas escolas, os professores motivam-se para compreendê-los e aos seus objetivos, transformando esse aprendizado em formação à medida em que criam estratégias, métodos para aplicá-los e quando estudam também os conteúdos, proporcionando assim a possibilidade de aquisição de novos saberes adquiridos pela prática.

No tocante aos conteúdos, estes são parte integrante dos saberes disciplinares que são adquiridos pelos professores durante a formação, seja esta inicial ou contínua. Para Tardif (2002), os saberes disciplinares são integrados pelos professores na prática docente, sendo incorporados através das disciplinas que correspondem aos diversos campos do conhecimento, disciplinas estas oferecidas pela universidade.

Para García (1992), a combinação entre o conhecimento da matéria (disciplina) e o conhecimento do modo de ensinar formam o “conhecimento de conteúdo pedagógico” (García,

1992, p. 57). Esse conhecimento representa uma elaboração pessoal de cada professor quando se confronta com o processo de transformar em ensino o conteúdo que aprendeu durante o seu percurso formativo.

Assim, para compreender como os saberes disciplinares são adquiridos pelos professores, foi perguntado às inquiridas em que medida consideravam que os conteúdos a serem ensinados contribuíam para a sua formação e prática.

As professoras relataram que é importante conhecer os conteúdos que são ensinados, de modo que estudá-los gera aprendizados que contribuem para a formação e para a prática. Esta circunstância evidencia-se, por exemplo, no discurso de Jasmim. Esta referiu o seguinte sobre quando se preparava para ensinar um conteúdo: “para que todos possam adquirir esse conhecimento, e você é responsável por isso, então tem que correr atrás, tem que estudar e isso contribui sim” (Jasmim). Íris salientou que, para o ato de ensinar, é “preciso estudar antes para promover a mediação e o diálogo naquela hora certa”. Para a entrevistada, é necessário vir para a aula “com um estudo mais apropriado naquele momento”, de modo a ensinar e promover a aprendizagem dos alunos.

Mas, “conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém” (Perrenoud, 2000, p. 26). Por isso, Jasmim também afirmou que é preciso “buscar estratégias para ministrar esse conteúdo e fazer com que esse conhecimento chegue até ao aluno”. Para tanto, segundo García (1992), os professores pesquisam, estudam e buscam estratégias para ministrar um conteúdo, combinando o conhecimento da matéria com o modo de como ensiná-lo. Dália também destacou este esforço e salientou que se faz necessário “conhecer esses conteúdos e saber estabelecer relações entre eles”. Como reforça Perrenoud, a verdadeira competência pedagógica consiste em “relacionar os conteúdos a objetivos (...) a situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 26). Dessa forma, para Dália, “esse processo de estabelecer relações entre os saberes” contribui para a formação profissional.

Por sua vez, Íris reforçou que estudava não apenas o conteúdo, mas o modo de promover o ensino. Já Rosa afirmou que tentava adaptar a disciplina ao que ela pesquisava. Quando sentia dificuldade num conteúdo ou não sabia a melhor maneira de ensiná-lo, pesquisava, recorria a outras fontes e procurava inteirar-se do assunto em questão. Perguntava igualmente aos colegas o que podia fazer para que aquele conhecimento chegasse aos seus alunos. Nesta linha de pensamento, Rosa compreende que planejar também gera aprendizados. Para ela, quando um

professor não entende bem um conteúdo, pelo planeamento, ele “tem o tempo de buscar conhecer, se informar, pesquisar”, o que contribui e promove a sua formação.

Finalmente, Íris referiu que estudar os conteúdos “é uma formação contínua, é uma autoformação”, de tal modo que ela procurava em cada ano estudar “profundamente uma linguagem”.

Assim, a partir dos discursos das participantes referidos acima, compreende-se que os professores também adquirem saberes quando estudam os conteúdos das disciplinas que serão ensinadas.

Conforme Perrenoud (2000), os saberes são construídos em múltiplas situações e, por vezes, de acordo com as várias disciplinas que se leciona. Dessa forma, para organizar e dirigir situações de aprendizagens, “é indispensável que o professor domine os saberes” (Perrenoud, 2000, p. 27). Para o autor, a competência requerida atualmente é o domínio dos conteúdos com fluência suficiente para construí-los nas situações complexas do cotidiano da prática, traduzindo os programas em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis, o que é uma tarefa complexa e não linear, pois depende dos variados contextos em que a prática acontece. Para tanto, o estudo dos conteúdos e o planeamento de estratégias de ensino surgem como um caminho necessário de e para a aprendizagem, surgindo como uma fonte para a aquisição de saberes que contribuem para a prática docente.

Dessa forma, os saberes disciplinares adquiridos nas universidades são complementados na prática, onde se efetivam novos saberes que são utilizados enquanto conhecimentos no cotidiano da atuação profissional.

Para Tardif (2002, pp. 38-48), no exercício da profissão, os professores desenvolvem saberes que estão baseados no seu trabalho cotidiano. Tais saberes são incorporados na experiência individual e coletiva do indivíduo sob a forma de hábitos ou de habilidades, como do saber-fazer e do saber-ser. Estes são saberes experienciais que são caracterizados pelo facto de serem originados na prática cotidiana e validados por ela.

Salienta Nóvoa, que o professor é uma pessoa. Desta forma, considera o autor que é importante atribuir um estatuto ao saber da experiência, percebendo os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que os professores possam incorporar estes saberes nos processos de formação e “dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de

vida” (Nóvoa, 1992, p. 25). Por sua vez, Canário afirma que “a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 1999a, p. 109).

Assim, buscou-se identificar como as experiências vividas na prática contribuem para o processo formativo do professor. Para tanto, perguntou-se às participantes se elas consideravam que aprendiam com a sua prática.

Rosa foi enfática na resposta: “Eu aprendo!”, disse ela. Também Dália foi contundente, afirmando que aprende com a sua prática, na medida em é uma pessoa inquieta. Já Íris acreditava que ela se reinventava durante a prática. Por sua vez, Jasmim disse que quanto mais o professor pratica e partilha conhecimento, mais o conhecimento é adquirido. Para esta inquirida, no momento em que o professor adquire um novo conhecimento isso influencia a forma como o aluno aprende. As dificuldades que os alunos apresentam, fazem com que o professor aprenda a ensinar.

Com tais respostas, observa-se que a prática se apresenta como um lugar de formação experiencial para os professores. A partir das situações que ocorrem durante a vivência, na prática os professores adquirem conhecimentos novos enquanto atuam, como também ressignificam o seu saber-fazer e o seu saber-ser.

Dessa forma, compreende-se que a prática pode ser um lugar de mudança e reflexão. Através dela o professor pode renovar-se e reinventar-se. Causa inquietação aos professores, levando-os “a refletir diariamente”, como testemunhou Dália. Quando o professor faz do próprio exercício de trabalho um objeto de reflexão, a experiência pode constituir em saber, como compreende Canário (1999a, p. 45).

Rosa também afirmou que refletia sobre a prática. Ao refletir, ela percebia que havia coisas que já não faria novamente. Para Dewey (1959, p. 159), “na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual”. A partir dele, pode sair reforçado o valor e a qualidade da experiência. Tal mudança pode ser significativa e gerar a experiência reflexiva. É esse processo de ação-reflexão que move o professor a redimensionar a sua prática, como compreendia Dália.

Por sua vez, Íris afirmou que, quando refletia sobre a prática, pensava sobre o que não ocorreu bem. Esta situação tornava “explícito o elemento inteligível de nossa experiência”

(Dewey, 1959, p. 159). Neste momento de reflexão, aprendia enquanto percebia o que não estava na prática. Esta situação confirma o pensamento de Dewey (1959, p. 153), que considera que “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”.

Ao descreverem situações em que consideram ter aprendido conhecimentos importantes nas suas práticas, as inquiridas citaram vários saberes relevantes que foram adquiridos. Entre estes, os saberes relacionados com o saber-fazer e o saber-ser foram os mais referidos, como atestam os seguintes excertos:

“Como abordar certos assuntos” (Rosa);

“Como ensinar, como levar as crianças a compreender e a construir juntos aqueles conhecimentos” (Dália);

“Forma de se expressar, na forma de como explanar o conteúdo” (Jasmim);

(Aprendi que) “as crianças são muito capazes” (Íris);

“Ficar atenta ao que o aluno vai perguntar e como você vai responder” (Rosa);

“A ouvir mais aos alunos” (Jasmim);

“Saberes relacionados ao processo de desenvolvimento das crianças”;

“Não só em relação aos conteúdos em si, mas na vivência mesmo, no dia a dia” (Jasmim).

Para Tardif (2002), os saberes, como os elencados acima, são formadores e permitem ao professor desenvolver os “*habitus*” (Tardif, 2002, p. 49). Estes podem transformar-se em estilos de ensino ou em traços da atuação profissional, manifestando-se por meio de um saber-ser e de um saber-fazer (pessoais e profissionais) evidentes no trabalho cotidiano. Dessa forma, emergem dos saberes experienciais, uma vez que são desenvolvidos e adquiridos num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes para a atuação do professor.

Contudo, na prática cotidiana, o professor não atua sozinho. Ele vivencia situações de interação constante, seja com os alunos ou com os seus pares, como também com as famílias dos alunos e com as demais pessoas que trabalham na escola. Para Tardif (2002), a atividade

docente é realizada numa rede de interações com outras pessoas, o que exige do professor a capacidade de se comportar como sujeito, como ator. Para o autor, “os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar a sua integração” (Tardif, 2002, p. 50).

Assim, perguntou-se às professoras se elas consideravam que aprendiam com os seus pares, com seus alunos e com o cotidiano da prática. Ao falarem sobre a relação com os pares, as professoras afirmaram que aprendiam com outros colegas.

Segundo Rosa, os colegas ajudavam muito e contribuíam para a sua formação. Íris confirmou que também aprendia muito com os pares. Conforme Jasmim, ela aprendeu a usar novas metodologias de ensino com os colegas. Íris, por exemplo, testemunhou que aprendeu com os pares a criar, gravar e fechar reuniões online, como também a usar aplicativos de edição de imagens, de vídeos e a fazer gravações. Dália também comentou que aprendeu com uma colega a usar uma aplicação de edição de vídeos e imagens para usar nas aulas e apresentações online.

Jasmim considerou ainda que “aprende no dia a dia, nas questões didáticas”, mas também na discussão. Rosa afirmou que é na relação com os colegas que é preciso dar-se o direito de perguntar, de “estar acessível a eles, ouvir, aprender e falar também”. Neste sentido, Nóvoa (1992) reforça a importância do diálogo entre os professores. Para o autor, ele é “fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p. 26).

Para que esse diálogo se construa e aconteça a aprendizagem, é preciso ter-se abertura para o outro, ou seja dar de si e acolher aquilo que o outro tem para dar, pode e quer oferecer. Segundo Íris, é preciso “se ‘despir’ um pouco desse ego grande e compartilhar tudo o que a gente tem. Também ser humilde para receber”. A partir dessa abertura, acontecem as trocas de experiências que se podem efetivar em caminhos de aprendizagem.

Jasmim defendeu que “quando existem as trocas”, o professor sempre aprende. Rosa teve a mesma compreensão. Para ela, “em trocas de experiências, a gente sempre vai aprender”, como afirma. Tais discursos reforçam o pensamento de Nóvoa (1992, p. 26), que considera que “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”. Segundo o autor, nesse momento de trocas, o professor desempenha, simultaneamente, o duplo papel de formador e de formando.

Dália foi um pouco além em sua resposta. Ela ressaltou que aprendia “tanto com as experiências exitosas, como com os erros dos outros”. Para ela, quando percebia que uma colega ensaiou uma metodologia, uma prática nova, por exemplo, e esta não deu certo, então ela procurava seguir por uma outra via.

Finalmente, Dália considerou que também aprendia por meio dos grupos de estudo, pelos diálogos através das redes sociais acerca de experiências dos pares ou com a leitura de trabalhos realizados por outros colegas.

Dessa forma, com os testemunhos apontados, percebe-se que há muitos caminhos de aprendizagem nos quais os outros se tornam uma via essencial. Seja por meio das trocas de experiências com pares, exitosas ou não, ou através de conhecimentos práticos que são descritos e/ou analisados pelos colegas, os professores aprendem a realizar a sua profissão. Compreende-se que os momentos de diálogo também são caminhos onde acontece formação. Quando se conversa acerca das práticas com um colega ou em discussões em grupos, presenciais ou virtuais, os professores trocam experiências e saberes, que também são adquiridos quando se lê relatos ou trabalhos de outros professores, proporcionando reflexão as próprias práticas. Podem então surgir aprendizados a partir daquilo que o outro traz.

Os professores aprendem igualmente com os alunos enquanto ensinam. É o que compreende Paulo Freire (1996, p. 12) ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Este pensamento foi endossado nas respostas das participantes na pesquisa, quando foram questionadas se consideravam que aprendiam com os alunos, conforme os excertos que se seguem:

“É com quem a gente mais aprende!” (Rosa);

“O tempo todo estamos aprendendo com eles” (Jasmim);

“Com eles a gente aprende tudo e o tempo todo” (Dália);

Íris reforçou que era com os alunos que aprendia igualmente a ser professora. Rosa ratificou esta ideia ao afirmar que, com os alunos, ela aprendia até nas atitudes que tinha em sala de aula.

Tardif (2002) discorre que, uma vez que o objeto de trabalho dos docentes são seres humanos, “os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (Tardif, 2002, p.

266). Assim, o trabalho diário com os alunos pode provocar no professor o desenvolvimento do conhecimento de si, das próprias emoções e valores. Nesta linha de pensamento Rosa disse que os alunos a ensinavam a “ser mais sensível”. Íris afirmou que com eles aprendeu “a respeitá-los e ao que eles trazem em suas vidas, como também a respeitar o tempo de aprendizagem de cada um”. Dália considerou que aprendeu a não subestimar as capacidades dos alunos; aprendia até com os relatos acerca de suas experiências extraescolares partilhadas.

As inquiridas relataram também que desenvolveram aprendizados como o saber escutar, dar voz aos alunos e aproveitar os saberes que os discentes possuíam. Por fim, Íris apontou que os alunos a ensinavam a não desistir.

Assim, confirma-se que nesta relação entre os professores e os alunos, que os aprendizados surgem para além das questões procedimentais ou do ensino de conteúdos. Para Tardif (2002), como os seres humanos possuem a particularidade de existirem como indivíduos, o fenómeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, gerando a disposição para conhecer e compreender os alunos nas particularidades. Dessa forma, “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (Tardif, 2002, p. 267). Esse foi um dos saberes apontados pelas inquiridas, que se adquire por meio da reflexão sobre as experiências vivenciadas na prática cotidiana.

Canário (1999a) afirma que “a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (Canário, 1999a, p. 81). Neste sentido, questionou-se as inquiridas sobre como as situações do cotidiano contribuíam para a formação.

Íris afirmou que diversas situações a “formam como pessoa”: o trato com os colegas e com as famílias e o diálogo com diversas pessoas, permitiu-lhe desenvolver um preparo emocional. A referida professora relatou que, por ter um aluno que sofria de epilepsia e por ter receio de não saber lidar com ele num momento de crise, fez um curso de primeiros socorros, de modo a saber intervir numa situação crítica. Entretanto, por ter feito tal curso, ela conseguia levar a cabo uma massagem cardíaca e numa ocasião ajudou mesmo uma colega que sofreu um enfarte. Por isso, Íris estacou que as situações a formavam.

Rosa disse que diversas situações a levavam a aprender a lidar com as diferenças e a ser mais flexível com seus alunos. Segundo a inquirida, até mesmo situações como, por exemplo, o modo de abordar um conteúdo, a levavam a aprender em sua prática.

Dália argumentou que várias ocorrências a levavam a pensar em formas de intervir junto das crianças. Para ela, a observação dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças ou da gestão do tempo lhe proporcionou importantes aprendizados. Por fim, a referida entrevistada citou a importância de refletir sobre as mediações significativas. Para Dewey (1959, p. 160), “a reflexão é a aceitação dessa responsabilidade”. Quando essa reflexão proporciona mudanças, ela assume um estatuto de aprendizado.

Dessa forma, a partir das falas das professoras, percebe-se que as situações do cotidiano podem gerar reflexões e promovem mudanças, tanto atitudinais como procedimentais. As experiências vividas no cotidiano da prática, provocadas pelas situações que ocorrem, podem tirar o professor da sua zona de conforto e podem levá-lo a ir mais além. Esse movimento pode proporcionar aprendizados que se transformam em saberes da experiência, enquanto que formam os professores e os preparam para a vivência de novas situações. Emergem como recordações-referência, uma vez que o que foi aprendido serve daí pra frente, seja enquanto referência ou como um acontecimento existencial simbólico orientador de outras situações de vida (Josso, 2002, p. 40).

4.2.3 Autoformação

No último bloco de perguntas, buscou-se caracterizar o percurso formativo dos professores através da autoformação, no intuito de compreender como ocorre o processo de autoformação dos professores.

Para Pineau (2010), entre a ação dos outros e a do meio ambiente, surge uma terceira força de formação, onde o “eu” atua e conduz o sujeito a assumir a responsabilidade sobre o seu processo formativo. Essa força é a autoformação que proporciona uma dupla apropriação do poder de formação, através da qual o indivíduo torna-se sujeito e objeto do seu próprio processo formativo.

Conforme Bragança (2012, p. 64), “a autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro”.

Assim, pediu-se às participantes que dissessem se consideravam que aprendiam com os erros que eventualmente cometiam, se elas consideravam adquirir aprendizados quando refletiam sobre as situações ocorridas, tendo em vista perceber o que aprendiam quando levavam a cabo a reflexão sobre as suas práticas enquanto professoras.

Embora algumas das professoras tenham comentado que não era fácil admitir os erros, todas confirmaram que aprendiam com estas situações. Em dado momento da entrevista, por exemplo, Íris chegou a afirmar que só conseguia falar sobre esta temática após ter feito terapia psicológica para conseguir lidar com o assunto. Esta inquirida afirmou que é preciso “não ter medo de errar e aprender com o erro”. Relatou que houve um momento da sua vida profissional no qual considerou ter cometido um erro quando procurava ensinar a um aluno com necessidades educativas especiais. Enquanto persistia em manter o aluno dentro da sala de aula, a criança demonstrava que queria ir brincar no *playground*. Num momento de cedência, foi com o aluno até ao parque da escola, onde conseguiu ensiná-lo através de brincadeiras, utilizando recursos que encontrava nesse espaço. Assim, com essa situação, aprendeu que precisava estar mais atenta aos alunos, tendo até encontrado uma outra forma para ensinar aquele aluno específico.

Rosa afirmou que aprendia também com os erros. Quando subestimou um aluno e o viu a participar na aula realizando as tarefas exigidas, percebeu que havia cometido um erro ao julgá-lo. Com a reflexão sobre o ocorrido, Rosa disse que aprendeu a acreditar mais nos alunos e a dar-lhes mais confiança.

Também Dália considerou que aprendia com os erros. Para ela, esse aprendizado era contínuo, pois compreendeu que errar “faz parte do processo de aprender do docente”. Na sua prática, considerou que já se equivocou na realização de algumas atividades com os alunos, como também quanto ao preparo dos relatórios trimestrais da atividade docente. Ela costumava fazê-los nos últimos dias do final do trimestre, mas depois de ocorridos alguns problemas de natureza administrativa, passou a decidir redigir estes documentos com antecedência.

Por sua vez, Jasmim disse que considerava que errando os professores também aprendiam. Relatou uma situação em que deixou de esclarecer uma dúvida, refletiu e percebeu a angústia dos alunos quando permanecem sem respostas, tendo-se colocado mesmo no lugar dos discentes e compreendendo a ansiedade que se gerava nessa situação. Assim, com esse equívoco, aprendeu que precisava ouvir mais aos alunos e não demorar para responder às suas

perguntas, de modo que mudou a sua prática e, com isso, a sua aula “passou a ser mais interativa”.

Vê-se que ao refletir sobre as situações da prática e perceber que erravam, as inquiridas aprendiam e mudavam as suas formas de pensar e agir.

Para Jasmim, “na prática pedagógica cabe uma reflexão diária”. Esta entrevistada referiu que, por exemplo, se uma opção didática, uma atitude ou um planeamento não decorreu como esperado, então é importante parar, pensar e mudar, o que evidencia a afirmativa de Dewey (1959, p. 161), que compreende que “a reflexão se origina em situações em que o ato de pensar é parte no curso dos acontecimentos e se destina a influir no resultado destes”. Esta reflexão provoca mudança e torna-se uma via de autoformação. Neste âmbito, Dália afirmou que a reflexão sobre o fazer docente proporcionava o redimensionamento da prática, o que a levava a lançar mão das situações de aprendizagem para promover outras intervenções. Já segundo Rosa, as aprendizagens adquiridas surgem como recordações-referência, como compreende Josso (2002).

Por fim, Íris considerou que a reflexão acontecia após as vivências, quando pensava, na escola ou em casa, sobre a sua prática e percebia o que tinha sido positivo ou negativo e precisava ser melhorado. Esta reflexão provocava-a e motiva-a a pesquisar para executar a prática de uma maneira diferente.

Assim, considera-se que a autoformação do professor também acontece quando ele reflete sobre as situações que decorrem durante a sua prática. Contudo, essa experiência só se torna formação após passar pelo crivo da reflexão crítica (Canário, 1999a). É por meio dessa reflexão crítica que o professor aprende e ressignifica a sua prática, uma vez que “a ação auto formadora é sempre reflexiva” (Canário, 1999a, p. 117).

Dessa forma, as inquiridas afirmaram desenvolver novos conhecimentos quando levavam a cabo a reflexão sobre a prática. Por exemplo, as entrevistadas citaram vários conhecimentos adquiridos por meio dessa reflexão sobre a prática, como evidenciam os excertos seguintes:

“Não cometer os mesmos erros na minha conduta em sala de aula, enfim. Não só no conteúdo, mas na relação com eles” (Rosa);

“Conhecimento acerca de como eu posso saber lidar diante de determinadas situações, de refletir sobre aquele aluno, de como vou lidar com ele” (Rosa);

“Quando eu desenvolvo essa reflexão, ela me leva a uma inquietação, ao desejo de buscar respostas para aquelas situações conflitantes que eu vivenciei na prática” (Dália);

“Autoconhecer mais” (Rosa);

“Todo dia a gente pensa um pouquinho na prática. Todo dia é um aprendizado diferente. Seja no cognitivo, seja no pessoal” (Jasmim);

Finalmente, diante das informações coletadas nas entrevistas, é possível considerar que há várias possibilidades e caminhos para o aprendizado e formação experiencial, sobretudo a partir da prática profissional e das experiências vividas, que podem originar saberes e momentos de mudança.

Paralelamente, foi evidente que todos os relatos obtidos estavam permeados de diferentes sentidos acerca da história de vida de cada inquirida. Em cada fala, uma vida se expunha, permitindo que possibilidades e limites fossem revelados.

Sobretudo nos momentos logo após a conclusão das gravações das entrevistas, ficou claro que estas entrevistadas favoreceram uma oportunidade de refletir sobre a profissão e a prática, o que proporcionou às entrevistadas possibilidades de novos aprendizados.

Também o investigador adquiriu novos aprendizados e saberes a partir das narrativas contadas, confirmando que “o entrevistador nunca está ausente” (Ferraroti, 2010, p. 46), mas é um participante ativo no processo de recolha de dados e que aprende ao utilizar técnicas como a entrevista semi-estruturada.

CONCLUSÃO

No presente estudo, buscou-se compreender como os professores aprendem a ensinar. Para tanto, fez-se necessário perceber como é que eles se formam, particularmente, através da experiência na prática de ensino. Assim, a pergunta de investigação, “como se formam os professores pela experiência na prática de ensino?” impulsionou o investigador numa busca intensa, mas prazerosa, na qual a pesquisa bibliográfica serviu não apenas como base para a fundamentação teórica, mas proporcionou novos conhecimentos durante o estudo.

A análise e a reflexão sobre os dados coletados através das entrevistas surgiram como uma via metodológica de recolha de dados empíricos de grande importância para se atingir o objetivo desta pesquisa. A partir destas duas vias, procurou-se a interseção entre a parte teórica e empírica desta investigação na discussão dos dados recolhidos. Outras questões surgiram associadas à primeira: “quais são os saberes do professor?”, “como é que esses saberes são adquiridos pelo professor?” e, finalmente, “os professores aprendem também enquanto ensinam?”. Neste caminho, encontrou-se na tipologia proposta por Tardif (2002) um farol indicativo para que se pudesse compreender sobre os saberes do professor e tentar responder às questões desta pesquisa. Segundo o autor, no seu percurso formativo, os professores adquirem os saberes da formação profissional, como também os saberes curriculares, disciplinares e os saberes da experiência.

Ao buscar perceber como os professores se formam, constatou-se que eles adquirem saberes durante a sua formação inicial e contínua, bem como através da experiência na prática do ensino.

Neste momento conclusivo, opta-se por apresentar aspetos mais relevantes inscritos na ideia de que o ato de aprender ocorre ao longo da vida e “insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (Chiené, 2010, p. 132).

Percebeu-se que há várias fontes e caminhos para a formação dos professores, seja através da educação formal, não formal ou informal.

Entre os saberes da formação profissional, compreendeu-se que a formação inicial se destaca como uma primeira etapa formativa, entretanto não menos importante do que os demais

momentos que o sujeito possa seguir ao longo do seu percurso formativo. Através dela, os professores adquirem os conhecimentos sobre os quais podem fundamentar a sua prática de ensino, entre outros conhecimentos que acompanham o professor por todo o seu percurso profissional.

Assim, é na formação inicial que se adquirem saberes relevantes para a prática profissional, seja por meio do estudo das teorias ou através dos momentos de prática pedagógica experimental, como nos estágios. Para além destas vias, as entrevistas indicaram que questões como o tipo do currículo seguido pelas instituições de formação de professores e a didática dos professores contribuem para a aquisição de diversos saberes. Na senda de Tardif (2002), defendemos que “os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores” (Tardif, 2002, p. 41).

As entrevistas também indicaram que os professores são atores e autores da sua própria formação, como afirma Nóvoa (1992, p. 25). Neste âmbito, as ações de formação contínua apresentam-se como lugar de aquisição e atualização de saberes para a prática docente. Considera-se que a formação contínua proporciona saberes muitas vezes relacionados com a prática profissional onde são adquiridos novos saberes ou reforçados outros.

Este estudo também evidenciou que os saberes dos professores são diversos e provenientes de variadas fontes, para além da educação formal, podendo ser adquiridos em diferentes momentos do percurso profissional dos professores, sobretudo durante a prática de ensino.

Verificou-se que o currículo, os projetos e os programas escolares seguidos pelas instituições de ensino provocam e promovem novos saberes aos professores. Através deles, o professor motiva-se a pesquisar e a alinhar as suas opções pedagógicas com as propostas de ensino da instituição na qual trabalha. Como nos foi afirmado pelas entrevistadas, o currículo é o corpo da escola e ele direciona a prática a ser seguida pelo docente. Dessa forma, os professores adquirem conhecimentos relevantes para a sua prática profissional enquanto estudam os currículos, projetos e programas escolares e, assim, criam estratégias e métodos na transmissão de conhecimentos. Também ao refletir sobre as propostas de ensino das instituições, os professores transformam esse aprendizado em formação. Assim, os saberes curriculares são apropriados pelos professores e são usados no cotidiano da prática.

Os saberes disciplinares são importantes para a formação do professor e para que ele aprenda a ensinar. Os saberes disciplinares incorporados pelos docentes por meio das disciplinas durante sua formação inicial, são validados ou reformulados durante a sua prática, à medida em que são revisados, estudados e ensinados pelos professores, de modo a tornar-se um conhecimento que favorece a prática docente.

Quando estuda as disciplinas, o professor reflete e cria estratégias para a transmissão dos conteúdos no intuito de promover o aprendizado dos alunos. Assim, enquanto relaciona o conteúdo e a maneira de ensiná-los, o professor adquire competências pedagógicas e saberes para a prática docente, ao passo que aprende a organizar e dirigir as diferentes situações de aprendizagem que surgem na prática.

O estudo apontou também que, na sua prática de ensino, os professores adquirem e validam saberes experienciais capazes de promover aprendizados para o exercício da docência, tal como afirma Tardif (2002). Esses saberes são adquiridos quando se reflete sobre as situações que ocorrem no cotidiano da prática, em sala de aula, com os alunos ou os colegas. Assim, compreendeu-se que, quando essa reflexão proporciona mudanças, ela assume um estatuto de aprendizado.

A partir das situações que ocorrem durante a prática, os professores adquirem conhecimentos novos, como também ressignificam o seu saber-fazer e o seu saber-ser. Refletem sobre os seus erros, sobre o que deu certo ou não e sobre a necessidade de mudança, seja no fazer ou nas atitudes. Desta forma, este estudo permitiu perceber que a prática pode ser um lugar de reflexão e mudança. Através dela, o professor pode renovar-se e reinventar-se à medida em que reflete. Quando o professor faz do próprio exercício de trabalho um objeto de reflexão, a experiência pode constituir-se em saber, como compreende Canário (1999a, p. 45).

Também nas relações interpessoais com os alunos ou com os colegas, podem acontecer aprendizados, como se percebeu durante as entrevistas. Com os colegas, os professores desenvolvem novos conhecimentos e aprendem estratégias de ensino, assumindo o duplo papel de formador e formando (Nóvoa, 1992, p. 26). Seja por meio das trocas de experiências com pares, exitosas ou não, ou através de conhecimentos práticos que são descritos e/ou analisados pelos colegas, os professores aprendem a realizar a sua profissão. Os momentos de diálogo são caminhos onde acontece a formação. Quando se conversa acerca das práticas com um colega ou em discussões em grupos, presenciais ou virtuais, os professores trocam experiências e

saberes. Outras vias de aprendizado ocorrem quando se leem relatos ou trabalhos de outros professores, o que pode gerar reflexão sobre as próprias práticas.

Paulo Freire (1996) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). A partir das respostas das inquiridas, evidenciou-se que, para além das questões procedimentais ou do ensino de conteúdos, os professores aprendem igualmente com os alunos enquanto ensinam.

A reflexão sobre o trabalho diário com os alunos pode provocar no professor o desenvolvimento do conhecimento de si, das próprias emoções e valores. Da mesma forma, pode promover mudanças de atitudes em relação aos alunos. Por meio da reflexão sobre a prática, pode o professor aprender a respeitar os alunos e o seu ritmo de aprendizagem, como também aprender a não subestimar os seus conhecimentos e capacidades, respeitando as diferenças, uma das características do trabalho docente (Tardif, 2002, p. 267).

O estudo reforçou que diferentes situações do cotidiano podem formar o professor em vários aspetos, seja como pessoa, desenvolvendo capacidades para o diálogo com as famílias, colegas e alunos, por exemplo. Também situações referentes à gestão do tempo ou ao modo como promover o ensino foram apontados durante as entrevistas como aprendizados que se conquistam durante a reflexão sobre a prática, o que proporciona mudanças e novos aprendizados.

Assim, percebeu-se nesta investigação que as situações do cotidiano podem gerar reflexões e promover mudanças, tanto atitudinais como procedimentais. As experiências vividas pelos professores através das situações que ocorrem no cotidiano da prática, podem tirá-los da sua zona de conforto e levá-los a ir mais além. Emergem como recordações-referência, uma vez que o que foi aprendido serve daí pra frente, seja enquanto referência ou como um acontecimento existencial simbólico orientador de outras situações de vida (Josso, 2002, p. 40) Esse movimento pode proporcionar reflexões e aprendizados que se transformam em saberes da experiência.

Finalmente, convém destacar a autoformação, como compreende Pineau (2010), para o desenvolvimento de aprendizados que se tornam relevantes para a prática docente. Verificou-se que, ao refletir sobre as situações da prática, os professores percebem os erros e os resultados dos acertos realizados. Procuram promover mudanças sobre as suas formas de pensar e agir, transformando-os em aprendizados. É por meio dessa reflexão crítica que o professor aprende

e ressignifica a sua prática, uma vez que “a ação auto formadora é sempre reflexiva” (Canário, 1999a, p. 117). Assim, esta reflexão provoca mudança e torna-se uma via de autoformação capaz de redimensionar a prática do professor.

É por meio da autoformação que, enquanto dimensão pessoal, o professor tem um reencontro reflexivo com as situações que vive no presente e que o levam a problematizar o passado, criando oportunidades para construir o seu futuro (Bragança, 2012, p. 64).

Em suma, diante do que se conseguiu verificar através desta investigação, é possível considerar e afirmar que, de facto, há várias fontes e caminhos para que o professor se forme e adquira saberes relevantes que o levem a aprender a ensinar, desde a sua formação inicial até a sua prática de ensino. Assim, por meio da educação formal, não formal ou informal, onde os saberes da experiência são incorporados aos conhecimentos adquiridos nas ações de formação através da reflexão sobre o cotidiano da prática, o professor adquire e transforma o seu saber-fazer e o saber-ser, enquanto ator e autor do seu processo formativo. A autoformação joga aqui um papel importante, assim como a eco e a heteroformação.

A partir desta pesquisa, surgem pistas ao investigador para trabalhos futuros e perpetuar o debate que aqui se buscou promover. Estes novos trabalhos serão certamente momentos importantes de formação pessoal e académica. Em boa verdade, “o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir” (Dewey, 1959, p. 162).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: Contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*, 1 (1), 277-325.

Bragança, I. F. S. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, V. 34, n.2, 157-164. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237041181_Sobre_o_conceito_de_formacao_na_abordagem_autobiografica

Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1999a). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

Canário, R. (1999b). O professor entre a reforma e a inovação. In Bicudo, M.A. e Alves, C. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional. Organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, (pp. 66-83). Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009a). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009b). Experiência e formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31433>

Chiené, A. (2010). A narrativa de formação e a formação de formadores. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*, (pp. 129-142). Natal/São Paulo: UFRN/PAULUS.

Couceiro, M. do L. (1992). *Processos de autoformação: Uma produção singular de si-próprio* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/71>

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.

Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*, (pp. 31-57). Natal/São Paulo: UFRN/PAULUS.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

García, C. M. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*, (pp. 51-76). Lisboa: Ed. Dom Quixote.

García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa

Josso, M. (2010). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*, (pp. 59-79). Natal/São Paulo: UFRN/PAULUS.

Marreiros, R. M. A. (2014). *Educadores de adultos – Mudar para educar e educar para mudar* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12159/1/ulfpie046615_tm.pdf

Meneses, M. T. P. N. C. (1996). *Formação experiencial e desenvolvimento de competências: Contributos de uma experiência de investigação-formação com base na análise da prática profissional em enfermagem* (Dissertação de mestrado). Lisboa: FCT/UNL. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/288>

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13 - 33). Lisboa: Ed. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 155-187). Natal/São Paulo: EDUFRN/PAULUS.

Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.), (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/São Paulo: EDUFRN/PAULUS.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre, Brasil: Artmed.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.

Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 97-118). Natal/São Paulo: EDUFRN/PAULUS.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 2, 5-20. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/48/54>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

ANEXOS

Anexo 1: Guião de entrevistas

Anexo 2: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 3: Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Anexo 1: Guião de entrevistas

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistado:			
Idade:		Anos de serviço:	Formação:
Entrevistador:			
Data da entrevista:			
Local:			
Duração:			
Tema:	Aprender a ensinar. Da formação inicial à prática docente		
Objetivo Geral:	Compreender como os professores se formam		
Objetivos Específicos:	Conhecer o percurso académico/formativo dos professores. Compreender como os saberes são adquiridos pelos professores. Identificar como as experiências vividas contribuem com o processo formativo. Compreender como ocorre o processo de autoformação dos professores.		

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação; - Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade; - Solicitar a gravação; 	<ul style="list-style-type: none"> • O meu nome é... • Esta entrevista é realizada no âmbito da produção da dissertação a ser defendida para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, na especialidade de Organização e Gestão da Educação e da Formação e tem como objetivo compreender como os professores se formam • A sua participação é de grande importância e trará muitos contributos para o meu desenvolvimento académico • Esta entrevista é anónima e será usada apenas para fins académicos • Posso fazer a gravação de áudio da entrevista? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação ao entrevistado - Sublinhar a importância do contributo do entrevistado - Falar que as informações prestadas pelo entrevistado serão para efeito de análise e estudo na Universidade, porém abordadas anonimamente pelo entrevistador. Pedir a assinatura do Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido - Registrar permissão da gravação da entrevista - Tem alguma questão sobre a entrevista ou podemos prosseguir?

B - Caracterização acadêmica do entrevistado (Saberes da formação profissional)	- Conhecer o percurso acadêmico / formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é e como decorreu a sua formação inicial? • Você considera que sua formação inicial foi importante para a sua prática docente? • Qual a importância da formação contínua para a sua prática? • Como tem sido a sua formação contínua? 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos / negativos - Professores (didática, relações, referências) - Estágio - Porquê? - Porquê? - Fez alguma pós-graduação? Se sim, qual? Porquê? - Fez algum outro curso ou formação? Se sim, qual? Porquê?
C - Caracterização dos saberes do professor (Saberes curriculares/Disciplinares/Experienciais)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como os saberes são adquiridos pelos professores. - Identificar como as experiências vividas contribuem com o processo formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que os programas escolares contribuem para a sua formação e aquisição dos saberes necessários à prática? Porquê? • Considera que os conteúdos a ser ensinados contribuem para a sua formação e prática? • Você considera que também aprende com sua prática? • Poderia descrever situações em que considera ter aprendido conhecimentos importantes para a sua prática profissional? • Você considera que também consegue aprender com seus colegas professores? O que aprendeu e em que circunstâncias? 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo / Projetos - Interdisciplinaridade - Os conteúdos te levam a buscar novas formações e conhecimentos? - Encontra dificuldades para lecionar disciplinas /conteúdos específicos? Como as ultrapassa? - Se sim, como? - Quais saberes são mais relevantes? - Porquê?

		<ul style="list-style-type: none"> • E com os alunos? Você considera que também aprende com eles? O que aprendeu e em que circunstâncias? • Como o cotidiano (que situações, que circunstâncias), de sua prática contribui para a sua formação? 	<p>- Porquê?</p> <p>- Situações, circunstâncias</p>
D - Caracterização do percurso formativo (autoformação)	<p>- Compreender como ocorre o processo de autoformação do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que aprende com os erros que eventualmente comete? Dê um exemplo, por favor. • Considera que aprende quando reflete sobre uma situação ocorrida? • Reflete habitualmente sobre o seu trabalho enquanto professor, como por exemplo no final de um ano letivo? Considera que desenvolve novos conhecimentos quando leva a cabo essa reflexão? 	<p>- Porquê? Como?</p> <p>- Como? Porquê?</p> <p>- O que aprende com essa reflexão?</p>
E - Conclusão da entrevista	<p>- Saber se o entrevistado tem mais alguma questão que queira colocar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deseja acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista? • Muito obrigado pela sua colaboração! 	

Anexo 2: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

TEMA: Aprender a ensinar: Da formação inicial à prática docente				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Unidades de enumeração
Caracterização académica (Saberes da formação profissional)	Formação Inicial	Aspetos positivos da formação inicial	<p><i>“...mais voltada para a prática.”</i></p> <p><i>“As disciplinas eram muito voltadas para a prática...”</i></p> <p><i>“...a didática deles era muito voltada na questão, no âmbito da sala de aula...”</i></p> <p><i>“A professora oportunizava momentos de reflexão na prática.”</i></p> <p><i>“...didática (currículo) diferente... trabalhava mais com a prática mesmo...”</i></p> <p><i>“...realmente nós íamos à prática...”</i></p> <p><i>“Foi muito boa, pois eu conseguia praticar.”</i></p> <p><i>“...tinha um currículo sólido, um currículo que promovia diálogos com a prática...”</i></p> <p><i>“...eu conheci esses saberes, da pesquisa, enfim, que foram muito importantes.”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Jasmim</p> <p>Rosa</p> <p>Íris</p> <p>Jasmim</p> <p>Rosa</p> <p>Jasmim</p> <p>Dália</p> <p>Íris</p>
		Vivenciar a prática durante a formação foi positivo	<p><i>“...tudo o que eu via na faculdade, eu estava vivendo ali na prática, exercendo.”</i></p> <p><i>“Isso foi me dando uma base muito grande para o que consigo hoje...”</i></p>	<p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p>

			<i>“O que aprendi, a minha base da prática, foi toda vivenciada durante o curso.”</i>	Jasmim
			<i>“Tudo que assimilava na universidade, eu aplicava em minha sala de aula.”</i>	Jasmim
			<i>“...foi muito positivo porque todos os dias, a cada encontro (na universidade) com os professores, de acordo com as disciplinas que estavam sendo pagas, eu podia refletir sobre a minha prática, fazer relações entre as teorias que estavam sendo discutidas e as experiências que estavam sendo vivenciadas na escola...”</i>	Dália
		Aspetos negativos	<i>“...1 ano a menos na formação...”</i>	Rosa
			<i>“...nós não tínhamos espaços coletivos (na universidade), digamos comunidades escolares, para discutir sobre determinadas dificuldades, sobre as práticas...”</i>	Dália
			<i>“A gente compreendia ali, mas não tínhamos uma noção do todo, até porque eu não tinha a prática.”</i>	Íris
		Importância da FI	<i>“...ela te ensina...”</i>	Rosa
			<i>“...te dá pelo menos a base de como você trabalhar...”</i>	Rosa
			<i>“...o que eu vivo hoje na prática, veio muito dessa base.”</i>	Jasmim
			<i>“...unir a teoria com a prática...”</i>	Rosa
			<i>“...Há coisas que faço hoje em dia que eu ainda lembro daquela época...”</i>	Rosa

			<p><i>“Eu considero uma formação sólida, que me possibilitou a segurança, os fundamentos que eu necessitava para aquele momento, para ingressar na profissão, na docência.”</i></p>	Dália
			<p><i>“Depois de um certo tempo na escola, eu percebi que ela trouxe sim grandes contribuições e realmente foi uma formação inicial, como o próprio nome já diz, e que nós temos a oportunidade de dar continuidade, focando no que a gente mais se identificou, no que a gente acha mais relevante e nas oportunidades da vida.”</i></p>	Íris
			<p><i>“...eu me peguei revisitando textos das disciplinas da minha graduação, da minha formação inicial. Porque eu os guardo até hoje.”</i></p>	Íris
		Busca pelo conhecimento	<p><i>“...quem faz a faculdade é o aluno.”</i></p>	Rosa
			<p><i>“...sempre me esforcei ao máximo para buscar o conhecimento.”</i></p>	Rosa
			<p><i>“...buscar da melhor forma possível para que aquilo me acrescentasse.”</i></p>	Rosa
			<p><i>“...minhas formações pessoais, que eu mesmo busco...”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...isso pra mim não para.”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“A educação muda a cada dia. Ela se renova, vai evoluindo e a gente tem que acompanhar nas práticas, na didática, em tudo.”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“Tem que buscar, tem que estar buscando estratégias, conhecimentos mesmo...”</i></p>	Jasmim
	Formação Contínua	Importância da FC	<p><i>“...É o aperfeiçoamento...”</i></p>	Rosa

			<p><i>“É o estar se atualizando para o processo de ensino-aprendizagem...”</i></p> <p><i>“...me fizeram melhorar...”</i></p> <p><i>“Ela me dá possibilidades de me reinventar em minha prática.”</i></p> <p><i>“A formação contínua é imprescindível para o professor se sentir seguro, se sentir motivado também...”</i></p> <p><i>“Envolve diálogo entre a comunidade de docentes, envolve consciência de suas dificuldades e envolve a motivação, o desejo de ir em busca de novos conhecimentos que respondam as inquietações que vão surgindo no dia a dia e que só com a “práxis” a gente vai percebendo.”</i></p> <p><i>“...essa formação contínua acompanha tudo que uma escola acompanha também, que são as mudanças da sociedade, as mudanças de pensamentos, de teorias, de tudo na vida.”</i></p>	<p>Jasmim</p> <p>Rosa</p> <p>Íris</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Íris</p>
		Como acontece	<p><i>“...tem por obrigação ir atrás dessa formação...”</i></p> <p><i>“...tudo começa pelo profissional...”</i></p> <p><i>“...uma leitura na internet...”</i></p> <p><i>“...uma revista importante...”</i></p> <p><i>“...você refletir sobre determinada situação...”</i></p> <p><i>“...um curso...”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p>

			<i>“...cursos presenciais...”</i>	Jasmim
			<i>“...eu sempre estou fazendo cursos que estão sendo disponibilizados na internet...”</i>	Jasmim
			<i>“...me inscrevi em tantos cursos...”</i>	Íris
			<i>“...uma pós...”</i>	Rosa
			<i>“...Eu fiz uma pós...”</i>	Jasmim
			<i>“o meu ingresso numa pós-graduação...”</i>	Dália
			<i>“...mestrado...”</i>	Dália
			<i>“...doutorado...”</i>	Íris
			<i>“...formação do PNAIC...”</i>	Rosa
			<i>“...há também palestras que eu sempre vou...”</i>	Rosa
			<i>“...formações na escola, palestras, estudos...”</i>	Jasmim
			<i>“...estou fazendo uma atualização...”</i>	Jasmim
			<i>“...ler, pesquisar coisas no âmbito do aperfeiçoamento profissional.”</i>	Jasmim
			<i>“...leituras, vídeo-aulas, além dos cursos...”</i>	Jasmim
			<i>“...momentos que a gente dialoga sobre a nossa prática com outros parceiros...”</i>	Dália

			<p><i>“...a gente lê relatos de experiências desses professores ou que a gente assiste a vídeos, “recortes” de práticas docentes e grupos de estudos.”</i></p> <p><i>“...troca de saberes, além dos momentos em que nós nos debruçamos na leitura de autores que vêm referendar nossa prática...”</i></p> <p><i>“...eu faço parte de um grupo de pesquisa...”</i></p> <p><i>“...ela vem junto com a minha formação de vida, a minha formação pessoal.”</i></p>	<p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Íris</p>
Caracterização dos saberes do professor (saberes curriculares / disciplinares / experienciais)	Saberes curriculares	O currículo, os projetos e programas escolares promovem a formação	<p><i>“...nesses momentos, o que vem a minha cabeça, é aquela troca de experiências...”</i></p> <p><i>“...a gente cresce muito com essa troca de experiências...”</i></p> <p><i>“...A própria escola, os órgãos públicos, trouxeram no início do ano palestras...”</i></p> <p><i>“...eu acho fundamental.”</i></p> <p><i>“O currículo leva o professor a pesquisar.”</i></p> <p><i>“...quando nós nos colocamos nesse lugar de referência enquanto pesquisador, daquele que não vai trazer as respostas prontas, que não entende o ensinar como transmitir conhecimentos, mas aquele guia que está o tempo todo mediando, levando as crianças a construir esse saber, o professor aprende junto, o tempo todo.”</i></p> <p><i>“Então o currículo é muito importante.”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Jasmim</p> <p>Dália</p> <p>Jasmim</p>

			<p><i>“...o currículo é o corpo da escola, vamos dizer assim. Na escola em que eu trabalho, eu considero que sim. Me proporcionou muitas aprendizagens.”</i></p> <p><i>“Até os currículos que eu não concordo, eles também me formam.”</i></p> <p><i>“...o currículo me forma. Para o bem ou para o mal, o currículo forma.”</i></p>	Íris
				Íris
				Íris
	Estudar o currículo, os projetos e programas escolares gera saberes para a prática		<p><i>“...Nesses momentos de troca que a gente reflete sobre a nossa prática e, de alguma forma, a gente melhora e ajuda o outro também a melhorar.”</i></p> <p><i>“...estudando pra dar conta, mas isso contribui sim para aprender novos saberes para a prática.”</i></p> <p><i>“...o professor vai em busca de conhecimentos, de fundamentações que ajudem as crianças a encontrar respostas para essas questões.”</i></p> <p><i>“...esse currículo que me permitia mais autonomia enquanto professora em sala, que me permitia pesquisar com as crianças.”</i></p> <p><i>“...fui percebendo que esse currículo realmente dita o dia a dia. Não no sentido arbitrário, mas ele vai direcionar as práticas dos professores e as vivências e experiências das crianças.”</i></p>	Rosa
				Jasmim
				Dália
				Íris
				Íris
	Saberes disciplinares	Estudar os conteúdos geram aprendizados e saberes para a prática	<p><i>“Quando é um conteúdo que eu tenho dificuldade, eu procuro me inteirar, ler, me informar...”</i></p> <p><i>“É preciso conhecer esses conteúdos e saber estabelecer relações entre eles.”</i></p>	Rosa
				Dália

			<p><i>“...esse processo de estabelecer relações entre os saberes contribui para a minha formação profissional.”</i></p>	Dália
			<p><i>“...eu preciso estudar antes para promover a mediação e o diálogo naquela hora certa, digamos.”</i></p>	Íris
			<p><i>“...eu tenho que vir com um estudo mais apropriado naquele momento, pra oportunizar que eles aprendam também.”</i></p>	Íris
			<p><i>“... vou pesquisar, pergunto a um, pergunto a outro o que fazer...”</i></p>	Rosa
			<p><i>“... vou tentando adaptar a disciplina com o que eu pesquisei...”</i></p>	Rosa
			<p><i>“...a gente precisa se embasar, pesquisar, estudar...”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...a gente tem que buscar estratégias pra ministrar esse conteúdo e fazer com que esse conhecimento chegue até o aluno.”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...para que todos possam adquirir esse conhecimento, e você é responsável por isso, então tem que correr atrás, tem que estudar e isso contribui sim.”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...eu pesquiso, eu estudo bastante e depois disso busco estratégias...”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...eu pesquiso! Eu vejo estratégias, de que forma eu posso passar esse conteúdo...”</i></p>	Jasmim
			<p><i>“...eu estudo não só o conteúdo, mas como promover aquela linguagem naquele momento com aquelas crianças, daquelas idades.”</i></p>	Íris

			<i>“Todo ano eu estudo profundamente uma linguagem, um campo de experiência...”</i>	Íris
			<i>“...é uma formação contínua, é uma autoformação.”</i>	Íris
		Planejar gera aprendizados	<i>“... quando você se planeja, quando não entende, aí você tem o tempo de buscar conhecer, se informar, pesquisar.”</i>	Rosa
			<i>“... é importante o professor se planejar...”</i>	Rosa
	Saberes experienciais	Aprende com a prática	<i>“... é importante o planejamento para que eu possa trabalhar o assunto da melhor forma possível e o aluno entenda o que eu estou querendo passar.”</i>	Rosa
			<i>“... Você se planejar para saber o que vai dar.”</i>	Rosa
			<i>“Eu aprendo!”</i>	Rosa
			<i>“O tempo todo eu aprendo com a minha prática na medida que ela me inquieta...”</i>	Dália
			<i>“...na prática eu me reinvento...”</i>	Íris
			<i>“... tem coisas que eu sei que não faria novamente.”</i>	Rosa
			<i>“... a forma como o próprio aluno aprende, a dificuldade que ele tem, também me faz aprender a ensinar.”</i>	Rosa
			<i>“... devo refletir a minha prática.”</i>	Rosa
			<i>“...a prática nos inquieta, nos leva a refletir diariamente. E esse processo de ação-reflexão nos move a redimensionar a prática. A reflexão nos move a redimensionar.”</i>	Dália

			<p><i>“...eu penso, “não foi legal não o que eu pensei. Não deu certo não isso aqui...”(rs) Então, na prática eu aprendo.”</i></p> <p><i>“...quanto mais a gente praticar, quanto mais a gente compartilha conhecimento, mais esse conhecimento é também adquirido.”</i></p> <p><i>“...na hora que a gente vivencia isso junto com as crianças, a gente aprende.”</i></p> <p><i>“Eu digo que (a prática) é um aprendizado contínuo.”</i></p> <p><i>“Dentro de sala de aula a gente aprende muito e é um aprendizado contínuo.”</i></p> <p><i>“...eu posso visitar essa prática. Então eu vejo que não está legal... Então eu aprendo com minha própria prática, com certeza.”</i></p>	<p>Íris</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Íris</p>
		Saberes adquiridos da prática	<p><i>“... como abordar certos assuntos...”</i></p> <p><i>“... ficar atenta ao que o aluno vai perguntar e como você vai responder...”</i></p> <p><i>“... eu penso duas vezes antes de fazer, de responder.”</i></p> <p><i>“... o aluno é o seu termómetro.”</i></p> <p><i>“...(aprendi que) as crianças são muito capazes.”</i></p> <p><i>“...eu aprendi é que realmente nós aprendemos de maneiras diferentes.”</i></p> <p><i>“... saber-fazer, saber ser...”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Íris</p> <p>Íris</p> <p>Rosa</p>

			<p><i>“... saber fazer com que o aluno aprenda...”</i></p> <p><i>“...aprender como ensinar, como levar as crianças a compreender e a construir juntos aqueles conhecimentos.”</i></p> <p><i>“... ele aprendia sempre que eu usava imagens...”</i></p> <p><i>“Não só em relação aos conteúdos em si, mas na vivência mesmo, no dia a dia...”</i></p> <p><i>“...forma de se expressar, na forma de como explicar o conteúdo...”</i></p> <p><i>“...aprende a ouvir mais aos alunos.”</i></p> <p><i>“...eu escuto primeiro e depois vou dando continuidade ao assunto.”</i></p> <p><i>“...saberes relacionados a pesquisa com crianças e pesquisas sobre crianças.”</i></p> <p><i>“...saberes relacionados ao processo de desenvolvimento das crianças.”</i></p> <p><i>“...os saberes técnicos, principalmente relacionados às tecnologias da informação e da comunicação...”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Dália</p> <p>Rosa</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p>
		Aprende com os colegas	<p><i>“...Eles me ajudam muito...”</i></p> <p><i>“Eu aprendo muito com meus pares.”</i></p> <p><i>“...a gente se dá o direito de perguntar...”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Íris</p> <p>Rosa</p>

			<i>“...estar acessível a eles, ouvir, aprender e falar também...”</i>	Rosa
			<i>“...se ‘despir’ um pouco desse ego grande e compartilhar tudo o que a gente tem. Também ser humilde para receber.”</i>	Íris
			<i>“...Em trocas de experiências a gente sempre vai aprender.”</i>	Rosa
			<i>“...fazendo a contagem com os dedos...”</i>	Rosa
			<i>“...A gente aprende metodologias de ensino.”</i>	Jasmim
			<i>“...ela me explicou qual era o aplicativo que ela usava e me deu instruções bem sintéticas.”</i>	Dália
			<i>“Aprendi a fazer reuniões no meet, a fechar. Aprendi a gravar... Aprendi a editar vídeo. Tudo ela me ensinou. Aprendi a usar o Canvas. Tudo isso eu não sabia. Então, são muitas aprendizagens.”</i>	Íris
			<i>“...Quando existem as trocas, a gente sempre aprende.”</i>	Jasmim
			<i>“...eu aprendi a ouvir...”</i>	Jasmim
			<i>“...a gente aprende no dia a dia, nas questões didáticas...”</i>	Jasmim
			<i>“A gente aprende na prática, na didática, na discussão...”</i>	Jasmim
			<i>“...o professor compartilhou sobre isso no grupo e ficamos todos maravilhados. Aí na hora a gente vai ler aquele pequeno relato, aquela síntese do professor, a gente está aprendendo.”</i>	Dália

			<p><i>“...a gente aprende com o outro o tempo todo. Tanto com as experiências exitosas como com os erros dos outros.”</i></p> <p><i>“Eu já vi que meu parceiro tentou e não deu certo... então eu não vou por esse caminho.”</i></p> <p><i>“...a gente aprende também nos diálogos via “whatsapp” e com as experiências dos outros.”</i></p> <p><i>“...fui ler a tese de doutoramento dessa professora e me dei conta de que contar histórias envolve a maneira de como a criança concebeu, de como ela construiu sentido para essa história.”</i></p>	<p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p>
		Aprende com os alunos	<p><i>“...é com quem a gente mais aprende!”</i></p> <p><i>“...o tempo todo estamos aprendendo com eles.”</i></p> <p><i>“Com eles a gente aprende tudo e o tempo todo.”</i></p> <p><i>“...na verdade, o que a gente aprende é a ser professor.”</i></p> <p><i>“...eles me ensinam até a não desistir...”</i></p> <p><i>“...ser mais sensível...”</i></p> <p><i>“...ouvir melhor...”</i></p> <p><i>“...aprendi a ouvir os alunos, a saber aproveitar o que eles sabem...”</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Jasmim</p> <p>Dália</p> <p>Íris</p> <p>Íris</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Jasmim</p>

			<i>“...uma coisa que eu aprendi muito foi dar a oportunidade de fala, de perceber o que se passa com eles, o pensamento deles...”</i>	Íris
			<i>“...a respeitar...”</i>	Íris
			<i>“...buscar o melhor pra eles...”</i>	Rosa
			<i>“... a saber como fazer uma atividade que desenvolva o máximo potencial daquela criança.”</i>	Íris
			<i>“...a vivência deles nos ensina muito...”</i>	Rosa
			<i>“Aprende com as experiências que eles relatam, experiências extraescolares.”</i>	Dália
			<i>“...como devemos nos comportar em sala de aula...”</i>	Rosa
			<i>“...Situações que eu aprendo com eles...”</i>	Rosa
			<i>“...saber respeitar a ele, o tempo dele, de entender que ele precisa de uma atividade diferente...”</i>	Rosa
			<i>“É isso que eu aprendo na prática, o respeito a elas, ao que elas trazem da vida delas. A respeitar o tempo de aprendizagem de cada um.”</i>	Íris
			<i>“...respirar fundo, se acalmar e tirar a criança daquele contexto de público e chamá-la para outro canto para conversar, para ouvir e tentar entender aquele comportamento.”</i>	Dália
			<i>“Eles levam a gente a pesquisar.”</i>	Jasmim

			<i>“Outra coisa que eles me ensinaram foi o não subestimar as suas capacidades.”</i>	Dália
		Aprende com as situações do cotidiano	<p><i>“...uma simples situação de como você abordar um conteúdo...”</i></p> <p><i>“...pensar em formas pra que a gente possa intervir junto às crianças...”</i></p> <p><i>“...lidar com aquelas diferenças...”</i></p> <p><i>“...a observação dos diferentes ritmos das crianças...”</i></p> <p><i>“...a ser mais flexível diante das situações...”</i></p> <p><i>“...saber gerir o tempo...”</i></p> <p><i>“Refletir ali como construir as mediações mais significativas para cada momento que constitui a rotina.”</i></p> <p><i>“Me formam como pessoa.”</i></p> <p><i>“...me formei em relação ao trato com a família (rs).”</i></p> <p><i>“...você tem que ter um preparo emocional muito grande, muito forte e eu digo que também me formei (quanto a isso) durante esses anos.”</i></p> <p><i>“Já tive até colega passando mal, enfartando na escola e eu que fiz a massagem cardíaca! Tudo isso é aprendido... Eu tinha feito um curso de primeiros socorros! E eu fiz esse curso de primeiros socorros porque eu tinha uma criança em minha sala com epilepsia. Eu tinha muito medo dela ter convulsões. Então, acabou que por eu ter feito esse</i></p>	<p>Rosa</p> <p>Dália</p> <p>Rosa</p> <p>Dália</p> <p>Rosa</p> <p>Dália</p> <p>Dália</p> <p>Íris</p> <p>Íris</p> <p>Íris</p> <p>Íris</p>

			<i>curso, eu consegui ajudar a minha colega. É assim que a gente se forma!</i>	
Caracterização do percurso formativo (Autoformação)	Autoformação	Aprende com os erros	<i>“... Eu aprendo com a questão dos erros...”</i>	Rosa
			<i>“...a gente aprende com os erros. O tempo todo!”</i>	Dália
			<i>“Não ter medo de errar e aprender com o erro.”</i>	Íris
			<i>“...a gente subestima muito a capacidade deles (dos alunos) ... e isso é um erro nosso.”</i>	Rosa
			<i>“Isso foi uma coisa que eu aprendi. Até mesmo a dar mais confiança, a acreditar que ele consegue fazer...”</i>	Rosa
			<i>“...eu precisava ouvir mais os alunos...”</i>	Jasmim
			<i>“Eu passei a não demorar mais tanto tempo para responder a eles e a minha aula passou a ser mais interativa possível...”</i>	Jasmim
			<i>“A gente vê que às vezes precisa errar e errando a gente também aprende.”</i>	Jasmim
			<i>“...considerarei isso, na época, como um erro muito grave da minha parte, mas depois eu me dei conta de que faz parte do processo de aprender do docente também.”</i>	Dália
			<i>“...quando me dei conta de que, por exemplo, o relatório das práticas docentes eu poderia ir construindo gradativamente, não precisava deixar... (rs) eu estava fazendo assim (rs)... deixar tudo para a última semana do trimestre...”</i>	Dália

		<p>“Então eu retrocedi. Fechei (concluí) essa atividade nesse dia e depois eu voltei pra gente vivenciar um jogo que propusesse aprendizagens que envolvessem contagens e agrupamentos, para daí ir construindo esse pensamento lógico-matemático de contar por agrupamentos e assim as crianças serem capazes de formar números, entender como se dá essa formação dos números.”</p>	Dália
		<p>“Eu ainda estava avaliando como ele aprendia, mas eu persisti muito em ficar dentro da sala com ele, quando, na verdade, ele estava me mostrando que queria estar no parque e que a aprendizagem dele ia surgir de lá.”</p>	Íris
	Aprende quando reflete sobre situações ocorridas	<p>“...A minha aprendizagem, nesse sentido, é pra vida...”</p> <p>“Se eu errei, ok, que eu busque não fazer mais.”</p> <p>“Se errou, não adianta ficar se martirizando por isso.”</p> <p>“...foi uma identificação de uma falha que inicialmente me envergonhou, mas que depois eu me senti orgulhosa por conseguir vivenciar a práxis, refletir sobre a minha prática, que é algo que faz a diferença...”</p> <p>“Eu acho que na prática pedagógica cabe uma reflexão diária...”</p> <p>“...se uma didática sua, uma atitude sua, um planejamento seu não está alcançando, para, pensa e muda!”</p> <p>“...Como a gente pode lançar mão daquela situação de aprendizagem pra promover outras intervenções...”</p>	<p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Dália</p> <p>Jasmim</p> <p>Jasmim</p> <p>Dália</p>

		<p><i>“Essa reflexão leva a gente a perceber que precisa mudar o tempo todo.”</i></p> <p><i>“...esse refletir sobre o fazer me proporcionou o redimensionamento da prática e eu pude reconduzir...”</i></p> <p><i>“Eu me coloquei no lugar do aluno...”</i></p> <p><i>“Você vivencia, você vê se errou ou acertou, se foi bom ou não foi. Aí você vai pra sua casa, ou lá na escola mesmo, e você pensa “eu poderia ter feito desse jeito...” “amanhã eu vou tentar assim...” E essa é a reflexão! Você reflete, você consulta, pesquisa mais. E você volta para esse mesmo lugar de uma maneira diferente, pois você já experimentou aquilo.”</i></p>	<p>Jasmim</p> <p>Dália</p> <p>Jasmim</p> <p>Íris</p>
	Desenvolve novos conhecimentos com a reflexão sobre a prática	<p><i>“...refletir sobre a prática faz um diferencial muito grande na nossa formação.”</i></p> <p><i>“...essa reflexão é muito motivadora pra minha vida.”</i></p> <p><i>“A questão da autoavaliação... Eu faço todo dia. Por exemplo, quando eu termino a minha aula remota, eu faço...”</i></p> <p><i>“...tenho trabalhado muito a questão do sentimento de culpa, pessoal, profissional...”</i></p> <p><i>“...a minha autoavaliação termina sempre em eu buscar fazer sempre o meu melhor.”</i></p> <p><i>“...eu mesma procuro e vejo coisas da minha prática ao refletir que não é a escola que vai me proporcionar isso. Sou eu que percebo que preciso aprimorar.”</i></p> <p><i>“...não cometer os mesmos erros, na minha conduta em sala de aula, enfim, não</i></p>	<p>Dália</p> <p>Íris</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Rosa</p> <p>Íris</p> <p>Rosa</p>

			<i>só no conteúdo, mas na relação com eles...”</i>	
			<i>“...conhecimento acerca de como eu posso saber lidar diante de determinadas situações, de refletir sobre aquele aluno, de como eu vou lidar com ele...”</i>	Rosa
			<i>“...quando desenvolvo essa reflexão, ela me leva a uma inquietação, ao desejo de buscar respostas para aquelas situações conflitantes que eu vivenciei na prática.”</i>	Dália
			<i>“...autoconhecer mais...”</i>	Rosa
			<i>“...eu refleti e vi que não precisava ser assim, que eu precisava dar mais retorno, de uma forma mais imediata.”</i>	Jasmim
			<i>“Todo dia a gente pensa um pouquinho na prática. Todo dia é um aprendizado diferente... Seja no cognitivo, seja no pessoal...”</i>	Jasmim
			<i>“...autoformação que vem da reflexão...”</i>	Jasmim
			<i>“essa reflexão me auxilia muito na minha formação contínua.”</i>	Dália
			<i>“...revisitando esses meus registros, vendo como as crianças participavam, me fez refletir e redimensionar a minha prática.”</i>	Dália
			<i>“...eu só compreendo que construí novos saberes quando eu sinto que vivenciei a acomodação desses saberes na minha mente. Esses novos saberes me dão insights, me levam a produzir ideias para redimensionar aquela prática.”</i>	Dália

			<i>“Eu revisito esse início e agora não nego mais ele, como se fosse algo ruim, que não prestou, que não foi suficiente.”</i>	Íris
--	--	--	---	------

Anexo 3: Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Por meio deste termo eu, _____, declaro que fui convidado(a) e concordei em participar na pesquisa intitulada “Aprender a ensinar: da formação inicial à prática docente”, que está a ser desenvolvida por Marconi Augusto Martins Luna, aluno do curso de Mestrado em Educação e Formação, na linha de investigação em Organização e Gestão da Educação e da Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Paula Guimarães, que poderei contactar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail pguimaraes@ie.ulisboa.pt. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente académicos do estudo, que, em linhas gerais, tem por finalidade compreender como os professores se formam. Fui também esclarecido sobre o uso das informações que serão por mim oferecidas que estarão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa, do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A minha colaboração, por meio de entrevista a ser realizada de acordo com o meu consentimento, é anónima. Além disso, permito que a entrevista possa ser gravada a partir da assinatura desta autorização, ciente do seu armazenamento seguro e de sua destruição posterior à investigação, desde que o acesso e a análise dos dados coletados sejam realizados apenas pelo pesquisador e pela orientadora. Fui informado, por último, de que posso não participar neste estudo a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Confirmo a receção de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

_____, _____ de _____ de 2020.

Participante: _____

Pesquisador: _____